

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica



TESIS DOCTORAL

**El asesoramiento técnico-pedagógico a una cátedra
universitaria : un modelo de cambio cualitativo**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

María del Carmen Oñate Gómez

Madrid, 2015

TP
1984
126

Maria del Carmen Oñate Gómez



* 53-275163-8

EL ASESORAMIENTO TECNICO-PEDAGOGICO A UNA CATEDRA UNIVERSITARIA: UN MODELO
DE CAMBIO CUALITATIVO



ARCHIVO

Departamento de Didáctica
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1984

Colección Tesis Doctorales. Nº 126/84

© María del Carmen Oñate Gómez
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1984
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-19169-1984



BIBLIOTECA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

TESIS DOCTORAL

EL ASESORAMIENTO TECNICO - PEDAGOGICO

A UNA CATEDRA UNIVERSITARIA :

UN MODELO DE CAMBIO CUALITATIVO.

Autora.: M^{ra} del Carmen OÑATE GOMEZ

Director.: Arsenio PACIOS LOPEZ

MADRID, 1982

I

TESIS DOCTORAL

Tema.:

**"EL ASESORAMIENTO TECNICO-PEDAGOGICO A UNA
CATEDRA UNIVERSITARIA :
UN MODELO DE CAMBIO CUALITATIVO".**

SINTESIS

La presente tesis trata de demostrar, basándose en una experimentación llevada a cabo, las posibilidades reales de ampliar el terreno de las profesiones pedagógicas concretándose en una figura: el asesor técnico - pedagógico.

II

"EL ASESORAMIENTO TECNICO - PEDAGOGICO A UNA CATEDRA UNI -
VERSITARIA : UN MODELO DE CAMBIO CUALITATIVO".

INDICE

Página

PRESENTACION

Introducción.....	3
-------------------	---

1ª PARTE

LA TEORIA DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL (O.D.)

- Definición y características.....	7
- Los valores de la teoría O.D.....	11
- Antecedentes en la teoría de las organizaciones.....	13
- La consideración del individuo.....	23
- Las organizaciones del presente.....	28
- Hacia la integración individuo-organización.....	34

2ª PARTE

DEL CONSULTOR DE PROCESOS AL ASESOR TECNICO-PEDAGOGICO

Introducción.....	41
- El agente de cambio o consultor de procesos.....	44

III

	<u>Página</u>
- El proceso de cambio.....	50
- Las fases del cambio planificado.....	60
- La teoría de los grupos en O.D. y el asesor.....	74
- Especificación de los métodos para lograr el cambio.....	88
- Niveles de profundidad en la intervención.....	101
- Capacitación científica y profesional del asesor.....	112

3ª PARTE

DESCRIPCION DE UN PROCESO DE ASESORAMIENTO

Introducción.....	126
Personas que Intervienen.....	129
Recogida de información	
- El proyecto inicial.....	134
- Indicadores de la calidad de la enseñanza de una cátedra universitaria.....	136
- Conductas a detectar para obtener el índice de calidad.....	138
- Valoración de las conductas.....	146
- Índice de calidad de una cátedra.....	156
- La opinión de los alumnos.....	165
Definición de los problemas	
Tratamiento de las situaciones problemáticas	
- La estructuración de las enseñanzas prácticas.....	191

IV

	<u>Página</u>
- Metodología para el tema del Medio edáfico.....	206
- Formulación de objetivos operativos.....	209
- Comentarios acerca de las calificaciones.....	214
- Segunda encuesta a los alumnos.....	217
- El grupo IRE (especialidades de industrias, rurales y de economía).....	229
- La estructura interna del equipo docente.....	232
Evaluación global del asesoramiento	
Bibliografía.	

PRESENTACION

En los últimos Congresos de Pedagogía se ha constatado una especial preocupación por definir y ampliar el campo profesional del pedagogo. Es evidente - que las modificaciones culturales, económicas y estructurales de todo tipo, han traído la necesidad de revisar, en el terreno teórico el rol del pedagogo y en el práctico la ampliación de puestos de trabajo para estos profesionales.

En el VI Congreso aparecía una Sección, la III, con la denominación específica de: "Las profesiones educativas"; en las actas de dicho Congreso (año 1976), podemos revisar las comunicaciones presentadas y nos dan ya una cierta idea de la preocupación en el terreno que nos ocupa y unas líneas de desarrollo específicas.

Aquí aparecen los siguientes temas:

- a) Reinterpretación de la figura del profesor en los distintos niveles.
- b) La orientación como arte de integración en los centros.
- c) La administración, dirección y supervisión.
- d) La tecnología educativa y los medios audiovisuales y de comunicación social.

Aparece también un tema dedicado al especialista en educación dentro de la empresa, que aunque resulta un tanto aislado, no deja de ser interesante, ya que supone una clara ruptura con la dicotomía tradicional educación-empresa en cuanto a la implicación pedagógica se refiere.

La profesión a la que más adelante vamos a dedicar muchas páginas, tiene parentesco con la citada comunicación, si bien es clara la diferencia de enfoque.

También en el VII Congreso de Pedagogía celebrado en Granada en Octubre de 1980, aparece una Sección, la número V, dedicada por completo al mismo tema que nos ocupa: "Descripción de profesiones y actividades educativas". Siguen aquí desarrollándose los temas centrales de la problemática a la que nos estamos refiriendo:

- a) Las expectativas socioprofesionales de las calificaciones pedagógicas universitarias.
- b) Las ciencias de la educación y las profesiones pedagógicas.
- c) El estatuto socioprofesional del pedagogo.

En esta sección tuve la oportunidad de exponer una comunicación con el título de este trabajo, que en ese momento ya se encontraba bastante avanzado.

Se trata por tanto, en la presente tesis de demostrar que la figura del asesor técnico-pedagógico, presentando aquí con un determinado enfoque, puede ser una profesión que en un futuro inmediato ocupe a un determinado número de pedagogos, al tiempo que, sin perder su auténtico sentido educativo, ofrecer a la sociedad un nuevo servicio recogiendo avances pedagógicos de los últimos tiempos.

INTRODUCCION

Parece necesario partir de la situación profesional de la autora del presente trabajo para centrar el marco en que ha podido desarrollarse el modelo teórico-práctico que presentamos.

De todos es conocida la influencia de las circunstancias en cualquier realización personal o colectiva, expresión ésta falsamente disyuntiva ya que, lo personal se nutre de su entorno y lo colectivo llega a serlo gracias a las individualidades que lo forman.

En el caso que nos ocupa, la dedicación institucionalizada a la formación del profesorado, posibilitó el que surgiese una ocasión considerada como muy rica en posibilidades para el estudio, análisis y aplicación de esa figura que hemos llamado asesor técnico-pedagógico.

En el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid en el que desde hace años viene desarrollándose mi quehacer profesional, un grupo de profesores realmente inquietos por su perfeccionamiento pedagógico, siguieron algunos cursos, observaron su comportamiento profesoral analizando sus habilidades y competencias a través del circuito cerrado de televisión, se reunieron para estudiar los objetivos de sus asignaturas etc, y llegaron a la conclusión de que era preciso revisar todo el conjunto de su actuación de enseñantes y además en grupo, es decir, todo el equipo de la cátedra.

Por razones, en cualquier caso gratificantes, se pensó en la persona que ha redactado la presente tesis, como la que podría llevar a cabo esta amplia y compleja tarea; los diversos trabajos que como profesora del I.C.E. había realizado sobre el tema del aprender, avalaban por su continuidad, la intensa

preocupación sobre el tema.

Es claro, como ya hemos dicho, que la ocasión se presentaba como única en sus posibilidades si bien también era grande el número de dificultades.

Se trató de encontrar una línea teórica básica que pudiera ofrecer cierta experiencia y que diera la posibilidad de que se fueran formulando hipótesis a partir de un marco ya elaborado. Esto se encontró en un terreno alejado del planteamiento pedagógico pero con posibilidades de trasvasarse, de forma que se agilizó la búsqueda y aparecieron suficientes puntos de referencia.

Este es el papel que ha jugado la teoría del Desarrollo Organizacional (extraña adjetivación que denota su paso por Sud América). De ella dice Warren Bennis en su obra "Chancing Organizations": "consideramos que por el momento es uno de los modelos capaces de sugerir el mayor número de respuestas útiles a las exigencias que tienen planteadas las organizaciones".

En el desarrollo del presente trabajo, presentamos en primer lugar unas pinceladas de la citada teoría. A continuación nos detendremos en hacer el trasvase de la figura profesional que aparece en ella, el agente de cambio o consultor de procesos, al asesor técnico-pedagógico. Por último, haremos una descripción del asesoramiento que tuvo lugar durante el curso 1979-80 a la Cátedra de Fitotecnia III de la E. T. S. de Ingenieros Agrónomos de Madrid.

Es preciso aquí agradecer al equipo de profesores de la citada Cátedra la continuidad e interés con que siguieron las numerosas sesiones en que tuvo lugar el asesoramiento.

Así mismo el reconocimiento a la Sección de Directivos cuya formulación de los Indicadores de la calidad de la enseñanza extraídos de los numerosos cursos de actualización para directivos de centros docentes, han permitido el adaptarlos a la Universidad.

Hay que señalar la ayuda prestada por los miembros del I.C.E. que de forma más o menos directa han apoyado y posibilitado la realización del presente - trabajo destacándose de forma específica la de las secretarías Margarita Gue~~de~~ja-Marrón y Paquita de Miguel que han transcrito el manuscrito que ha sido varias veces remodelado.

Por último, recordar al Doctor Pacios por las numerosas conversaciones que hemos mantenido durante el periodo de la realización y su cuidada lectura de los originales.

A todos mi gratitud.

1ª PARTE

LA TEORIA DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL (O.D.)

DEFINICION Y CARACTERISTICAS

Existen múltiples definiciones de esta teoría organizativa (O.D.) y revisándolas hay un dato que llama poderosamente la atención y es el cronológico. Todas las fechas oscilan entre los años 1968 y 1971.

Quiere esto decir que en la década de los años sesenta, tuvo lugar el tratamiento empírico de este conjunto de ideas que tras ser experimentadas informalmente, por los que podíamos llamar los pioneros del Desarrollo Organizacional, han permitido la sistematización de la teoría alrededor de los años setenta.

Vamos a seguir a continuación a uno de los más significativos autores de esta corriente, Warren G. Bennis quien en su obra "Organization Development: its nature, origins and projects", de manera concisa y expresiva nos da unas aportaciones al tema.

Considera este autor que el O.D. es una respuesta de cambio, una compleja estrategia educativa cuyo objetivo consiste en que la organización sea capaz de adaptarse al ritmo vertiginoso del cambio mismo.

Va analizando detenidamente sus principales características:

1. Es una estrategia educativa adoptada para lograr un cambio planeado de la organización. Esto es lo que explica que el agente de cambio o asesor encargado de propiciarlo sea un especialista en las ciencias del comportamiento.
2. Dichos cambios estarán directamente ligados a las demandas de la organización. Queda claro que no puede ser algo realmente impuesto desde fuera, sino que surja para resolver problemas de crecimiento, revitalización, satisfacción humana o eficiencia organizativa.
3. Ha de basarse, la posibilidad de este cambio, en un comportamiento

experimentado. Solo si los sujetos perciben en la realidad la mejora, aseguraremos la posibilidad del mantenimiento y continuidad del cambio.

4. Los agentes de cambio o asesores son generalmente ajenos al sistema. La necesaria objetividad aumenta considerablemente al poder percibir los problemas desde fuera; se hace mucho más difícil si se es un elemento implicado. Aunque la profesionalidad de un agente experimentado lo permitiera, no sería claramente percibido por los individuos de su propio contexto en tensión.
5. Se tratará de propiciar sistemas orgánicos en lugar de mecánicos. Veamos unas características correspondientes a ambos.

<u>Sistemas mecánicos</u>	<u>Sistemas orgánicos</u>
Sólo se da importancia a lo individual.	Se da importancia a las relaciones dentro de grupos y de éstos con otros.
Las relaciones son de autoridad-obediencia.	Se propicia la confianza mutua.
Existe una adhesión rígida a la responsabilidad delegada y dividida.	Se da la interdependencia y la responsabilidad compartida.
Es estricta la división del trabajo bajo y supervisión jerárquica.	Se pertenece a muchos grupos y hay las múltiples responsabilidades.
Se caracteriza por una centralización de la toma de decisiones.	El control es discutido y revisado.
Solución de conflictos por medio de la represión, la arbitrariedad o las dos cosas a la vez.	Solución de conflictos por medio de la negociación o por el proceso de solución de problemas.

Para terminar podríamos resaltar la importancia que en esta teoría tiene la elección. Por medio de la atención dirigida, recolección y retroinformación de datos pertinentes, es posible tener nuevas opciones.

Precisamente esto es lo que se considera como elemento esencial en el desarrollo organizativo, puesto que como ya hemos dicho, es una estrategia educativa que emplea los métodos más amplios posibles basados en el comportamiento y la experiencia, a fin de lograr más y mejores alternativas.

En definitiva se considera que el desarrollo organizativo es necesario siempre que nuestras instituciones sociales luchen por sobrevivir en las condiciones de un cambio crónico.

Este cambio en la actualidad obedece a tres variables importantísimas en cuanto a incidencia social, según especifica Bennis.

1. Un nuevo concepto de hombre, basado en el conocimiento de sus complejas y cambiantes necesidades.
2. Un nuevo concepto de poder que se basa en la colaboración y la razón.
3. Un nuevo modelo basado en los ideales humanístico-democráticos.

Para adaptarse a ese nuevo entorno será preciso aprender a vivir con incertidumbre, identificarse con el proceso de adaptación, hacer una virtud de la contingencia y ser capaz de dirigirse uno a sí mismo; estas serán las metas de la educación, de la madurez y del éxito en el futuro que ya es hoy y que propicia el O.D.

Su objetivo será lograr movilizar óptimamente la energía y los recursos humanos para conseguir la misión de la organización y al mismo tiempo mantener una viable y creciente asociación de personas cuyas

necesidades personales de autoestima, progreso y satisfacción se alcancen también en el trabajo.

A largo alcance se trata de desarrollar climas organizacionales, modos de trabajo, relaciones, sistemas de comunicación y sistemas de información congruentes con los requerimientos previsibles en años futuros.

Las características aquí expuestas son objetivos suficientemente atractivos como para sustentar la tarea profesional de una nueva figura para las instituciones y, que ya desde ahora, vamos a denominar: asesor técnico-pedagógico.

LOS VALORES DE LA TEORIA O.D.

Uno de los aspectos más significativos de la teoría del desarrollo organizacional (O.D.) y que nos puede servir de punto de referencia, es su sistema de valores, que implícitamente ya hemos podido detectar en las hojas precedentes, pero que nos explican Tannenbaum y Sheldon en su "Values Man and Organizations"; de ellos vamos a destacar los más significativos:

La preocupación por el hombre.

Un enfoque relativo a las estructuras o bien tecnológico puede resolver un problema particular, pero no crea la capacidad permanente interna para resolver problemas ulteriores. El hombre en la organización es el factor esencial y solo la liberación del potencial humano permite introducir en la organización una capacidad nueva que asegure el tratamiento adecuado de los problemas.

Necesidad de un trabajo que tenga sentido.

El interés del trabajo a realizar se considera evidentemente como un factor esencial por todos los autores. Katz y Kahn, ven en ello algo necesario para el individuo y para que el individuo no esté alienado en una estructura puramente funcional de tipo burocrático, hace falta que encuentre razones o medios de ser él mismo, de realizarse en una medida tan grande como sea posible.

Clima abierto y libertad de expresión.

Es esta, la expresividad, precisamente la que le permite estar motivado, tomarle gusto al trabajo y sentirse comprometido en la persecución de objetivos que puede el individuo hacer suyos, por lo que se deberá flexibilizar y facilitar las comunicaciones. Los sentimientos deberán expresarse más libremente. Es probable por otra parte, que en tales condiciones, los "enfrentamientos" se harán cada vez más respecto a las tareas en

voz de entre las personas, es decir, se expresarán más por la confrontación enriquecedora de las ideas que por la oposición sorda de los individuos. Los conflictos no deben ser ignorados, sino más bien resueltos. Se tratará de mantener un clima de confianza recíproca y de respeto mutuo.

Estos aspectos pueden y deben ser suscritos por cualquier profesional que quiera introducirse en la temática del asesoramiento pues son esenciales como marco de referencia para cualquier tipo de actuación.

ANTECEDENTES EN LA TEORIA DE LAS ORGANIZACIONES.

Son innumerables las citas que podríamos aportar respecto al giro dado en las organizaciones en los últimos tiempos. En el prólogo del texto de James G. March y Herbert A. Simón en "Organizations" aparece: "la revolución de las organizaciones resulta ser uno de los aspectos más ostensibles de la evolución social en décadas recientes"; y más adelante continúa diciendo: "pero el hecho que interesa subrayar en este momento, por improcedente, es la escasa importancia que ha sido dada a esta revolución por gran número de especialistas en las diversas ramas que forman el ámbol de la ciencia social".

Los estudios del sociólogo alemán Max Weber y el establecimiento de la estructura burocrática en su "The Theory of Social and Economic Organization" trataban de racionalizar las prácticas económicas y subjetivas de principios de siglo en las instituciones ya que la burocracia suponía:

- a. División del trabajo basada en la especialización según funciones.
- b. Línea de mando y jerarquía bien definida.
- c. Reglamentación de los derechos y deberes de los empleados.
- d. Determinación de los procedimientos a seguir en cada caso que se presente.
- e. Relaciones personales muy formales.
- f. La competencia técnica como factor determinante en la promoción y selección.

Con la incorporación de estos aspectos se pensaba entonces que la verdadera esperanza para el hombre radicaba en su habilidad para razonar y calcular.

Con ello se deshumanizaba la organización pero se conseguía una mayor rentabilidad al menos, a corto plazo.

Son también conocidos los estudios sobre tiempos y movilidad de Frederick Winslow Taylor quien en su obra "Principles of Scientific Management" di fundió una visión de la eficiencia que hasta hace muy poco tiempo ha obtenido un éxito notable.

Pero será Elton Mayo en "The Human Problems of an Industrial Civilization" en 1933 quien por primera vez demuestra las motivaciones pluridimensionales del trabajo y revela que el rendimiento podría aumentar si se le diera un sentido humano.

El autor Warren G. Bennis en su Changing Organizations critica las prácticas burocráticas de forma explícita:

1. No permite el crecimiento del individuo ni ayuda al desarrollo de las personas maduras.
2. Fomenta el conformismo.
3. No tiene en cuenta la organización "informal", formada como respuesta a la rigidez organizativa, ni toma en consideración los problemas que surgen de una forma inesperada.
4. Sus sistemas de control y de mando están pasados de moda.
5. Dispone de medios ineficaces para resolver conflictos.
6. Las comunicaciones (y las ideas constructivas) son inadecuadas o imposibles de comprender debido sobre todo al sistema jerárquico de mando.
7. La desconfianza y el miedo hacen imposible el uso de todos los recursos humanos existentes en la organización.
8. La adaptación a nuevos métodos tecnológicos es difícilmente realizable.
9. En realidad llega a modificar la estructura de la personalidad de los miembros de la organización, haciéndolos cada vez más "grises" "hombres-organización".

Se trataría por tanto de cómo salvar al hombre del estilo de vida impuesto por la burocracia.

También Tannenbaum y Sheldon en su ya citado "Values, man, organizations" nos comentan:

"Son cada vez más las organizaciones que ponen en tela de juicio el modelo burocrático y que se deciden a abandonarlo. Esto se debe, por una parte, a que el hombre afirma su individualidad y su protagonismo y, por otra, al creciente descontento con los efectos restrictivos de la burocracia en el plano personal. Las organizaciones y el hombre deben hallar un camino de mutua comprensión".

A continuación una serie de aportaciones de psicólogos como Maslow, Lewin, Lippit, Argyris, etc. que iremos citando más adelante, proporcionan una clara humanización que, se desarrolla de forma inequívoca en la década de los 60 y que está claramente definida por Douglas Mc. Gregor en su obra "The human side of enterprise" donde aparecen las ya clásicas teorías X e Y que vamos a sintetizar a continuación, dada la constante referencia que se hace de ellas entre los autores que se han ido manejando.

Así en su conocido libro "El aspecto humano en las empresas", nos dice:

La teoría X o el punto de vista tradicional sobre la dirección y el control:

... Detrás de toda decisión o acción ejecutiva hay determinadas ideas sobre la naturaleza y conducta humanas. No pocas de ellas, son extraordinariamente universales. Van implícitas en la mayor parte de las obras que se han escrito sobre organización y en muchas prácticas y orientaciones administrativas corrientes:

1. El ser humano ordinario siente una repugnancia intrínseca hacia el trabajo y lo evitará siempre que pueda.

Esta idea tiene raíces muy profundas. El castigo de Adán y Eva por comer del fruto del Arbol de la Ciencia fué, ser expulsados del Paraíso y condenados a un mundo en que tenían que trabajar para vivir.

2. Debido a esta tendencia humana a rehuir el trabajo, la mayor parte de las personas tienen que ser obligadas a trabajar por la fuerza, controladas, dirigidas y amenazadas con castigos para que desarrollen el esfuerzo adecuado a la realización de los objetivos de la organización.

La repugnancia hacia el trabajo es tan fuerte que ni la promesa de recompensas suele bastar en general para superarla. Los individuos aceptarán los premios y estarán pidiendo constantemente otros mejores, pero no se producirá el esfuerzo necesario con remuneraciones nada más. Solo se logrará con la amenaza del castigo.

3. El ser humano común prefiere que lo dirijan, quiere soslayar responsabilidades, tiene relativamente poca ambición y desea más que nada su seguridad.

Rara vez se expresa tan sin ambages ni rodeos esta idea de la "mediocridad de las masas".

El principio esencial de la organización derivado de la teoría X es que la dirección y el control deben ejercerse por medio del desarrollo de la autoridad.

La teoría Y o la Integración de los intereses individuales con los objetivos de la organización:

.... Pocos nuevos puntos de partida han sido tan extraordinarios en el campo de la teoría científica actual como los que se observaron durante el último medio siglo en las ciencias físicas. Sin embargo, el nuevo saber

adquirido sobre la conducta humana en muchos aspectos especializados ha permitido formular una serie de generalizaciones que constituyen un modesto principio para la nueva doctrina en relación con el manejo y administración de los recursos humanos.

1. El desarrollo del esfuerzo físico y mental en el trabajo es tan natural como el juego o el descanso. Al ser humano común no le disgusta esencialmente trabajar. Según circunstancias que pueden controlarse, el trabajo constituirá una fuente de satisfacción (en cuyo caso lo realizará voluntariamente) o una manera de castigo (entonces, lo evitará si es posible).
2. El control externo y la amenaza de castigo no son los únicos medios de encauzar el esfuerzo humano hacia los objetivos de la organización. El hombre debe dirigirse y controlarse a sí mismo en servicio de los objetivos a cuya realización se implica.
3. Se compromete a la realización de los objetivos de la organización por las compensaciones asociadas con su logro. Las más importantes de estas compensaciones, por ejemplo, la satisfacción de las que hemos llamado necesidades de la personalidad y realización de sí mismo, pueden ser productos directos del esfuerzo desarrollado para lograr los objetivos de la organización.
4. El ser humano ordinario se habitúa, en las debidas circunstancias no solo a aceptar sino a buscar nuevas responsabilidades. El rehuir las responsabilidades, así como la falta de ambición y la insistencia en la seguridad, son generalmente consecuencias de la experiencia y no características esencialmente humanas.
5. La capacidad de desarrollar en grado relativamente alto la imaginación, el ingenio y la capacidad creadora para resolver los problemas de la organización es característica de grandes, no pequeños,

sectores de la población.

6. En las condiciones actuales de la vida industrial las potencialidades intelectuales del ser humano están siendo utilizadas sólo en parte.

Las ideas de la teoría Y señalan que los límites de la colaboración humana con los fines de la organización no son limitaciones de la naturaleza humana, sino fallos de la organización para descubrir el potencial representado por sus recursos humanos.

Más adelante nos expone una base psicológica de apoyo a su teoría Y, y que han trabajado diferentes autores entre ellos Maslow en su texto "Motivación and personality". En resumen se trata del siguiente planteamiento:

El hombre es un animal insatisfecho. En cuanto queda satisfecha una de sus necesidades, tendrá otra para la que exija el mismo trato. El esquema es interminable. No se interrumpe desde el nacimiento hasta la muerte. El hombre está constantemente esforzándose -trabajando, si se prefiere- por satisfacer sus necesidades.

Estas constituyen una serie de categorías, formando una jerarquía por orden de importancia. En el nivel inferior, aunque de trascendencia primordial si no están satisfechas, están las necesidades orgánicas. El hombre sólo vive de pan cuando no hay más que pan. Excepto en circunstancias extraordinarias, su necesidad de amor, de prestigio y categoría quedan en un segundo término cuando su estómago ha venido estando vacío durante algún tiempo. Pero, cuando come regular y suficientemente, en el hombre deja de ser una necesidad importante. El hombre harto tiene tanta hambre como vacío una botella llena. Lo mismo ocurre con las demás necesidades físicas del hombre: descanso, ejercicio, albergue y protección de los elementos.

La necesidad satisfecha ya no determina o estimula la conducta del hombre. Este es un hecho de profunda significación, reconocido en la teoría X.

Cuando las necesidades orgánicas están más o menos satisfechas comienzan a dominar la conducta humana las de nivel superior, es decir, empiezan a "motivarla". Son las necesidades de seguridad, de protección contra el peligro, la amenaza y la privación. Algunos creen erróneamente que estas son necesidades que pudiéramos llamar "de garantía". Pero el hombre no necesita ese tipo de garantía si no se encuentra en una relación de dependencia, expuesto a una privación arbitraria. Lo que necesita es "la solución más equitativa posible". Cuando se cree, por el contrario, amenazado o dependiente, la necesidad más apremiante que experimenta es la de protección y garantía.

Cuando están satisfechas las necesidades materiales del hombre y ya no tiene por qué abrigar temores respecto a su bienestar físico, sus necesidades sociales adquieren importancia, tan principal como motivadora, para su conducta. A esta categoría pertenecen las de sentirse miembro de su organización, la de asociación, la de ser bien recibido y estimado por sus compañeros, la de dar y recibir afecto y amistad.

Por encima de las necesidades sociales -en el sentido de que no suelen ser motivadoras de la conducta hasta que las necesidades inferiores quedan razonablemente satisfechas- están las de mayor importancia y para el individuo mismo. Son las necesidades del yo que pueden clasificarse en dos categorías:

1. Las que se refieren al concepto personal: necesidades de respeto y confianza en sí mismo, de autonomía, perfeccionamiento, competencia, saber.
2. Las que se refieren al propio prestigio: necesidades de que se le reconozca la categoría que se merece, de buen nombre, estimación y respeto por parte de los compañeros.

A diferencia de las necesidades inferiores, estas rara vez están satisfechas; el hombre busca cada vez mayor satisfacción de este tipo de necesidades, una vez que ha advertido y sentido su importancia. Sin embargo,

no suelen ponerse en primer plano acuciosamente hasta que han quedado cubiertas las necesidades físicas, de seguridad y sociales en un grado más o menos razonable.

Finalmente, como colofón, pudiéramos decir, de la jerarquía, están las necesidades de la "realización personal". El hombre siente el impulso de desarrollar las propias potencialidades, de ir progresando constantemente, de dar salida a sus facultades creadoras en el sentido mas amplio de la palabra.

Una interesante aportación de Maslow y quizá lo más valioso de sus teorías es su enfoque metodológico: él parte para su escala de necesidades de individuos cuyas características personales se pueden calificar realmente de positivas; es decir, critica el que todas las aportaciones en este terreno provengan de la clínica, de individuos enfermos y por tanto con vivencias de deficiencias, de dificultades en resolver las necesidades básicas. Por ello no se ha hablado de los deseos de conocimiento y comprensión, ya que éstos surgen cuando todos los anteriores están resueltos, cosa que no suele darse entre los sujetos que hemos citado. Este enfoque solamente lo menciona algún autor como Schilder y, de pasada Murfy, Wertheimer y Asch.

Hemos visto por tanto que la satisfacción es un concepto tan decisivo como la privación, ya que libera al organismo del dominio de esas necesidades permitiendo la aparición de impulsos sociales.

Por otra parte no hay que olvidar que cualquier tipo de comportamiento por sencillo que sea, necesita ser multimotivado y por tanto, coexisten generalmente diferentes niveles. No podemos olvidar que si todas o varias de las necesidades están insatisfechas, la que se vive es la del nivel inferior, (lo cual puede explicarnos el que sea tan frecuente el que pueda seguir funcionando la teoría X antes mencionada).

Otros autores también aceptan esta misma línea, como Fred Herzberg y Syderman en su "The motivation to work":

... El ser humano se mueve de acuerdo con dos dimensiones que reflejan dos sistemas distintos de necesidades humanas:

- a. Un sistema deriva de la estructura biológica, compuesto por los inpulsos primarios y los aprendidos que han llegado a estar condicionados a los primarios. El cimiento está en el impulso biológico para evitar el dolor y la incomodidad.
- b. Necesidades que derivan de las potencialidades humanas de realización y progreso, llamadas necesidades de desarrollo y que son fundamentales para el ser humano.

Charles L. Hughes ha distinguido también dos tipos de necesidades básicas:

- a. De conservación: que corresponden a la tendencia estática, de supervivencia y protección y son de naturaleza impersonal defensiva.
- b. De desarrollo: que revelan una única dinámica de evolución y superación y tienen carácter ofensivo, específico e individualizado.

Estas últimas despiertan el interés por el trabajo, el empeño por conseguir los fines propuestos; de este modo liberan las energías creadoras.

Octave Gellinier en "Hommes et Techniques" nos presenta los tres sistemas de necesidades que acabamos de exponer de forma comparada.

MASLOW	HERZBERG	HUGHES	
1. Fisiológicas	Factores de insatisfacción (la ausencia perjudica).	De conservación (impersonales, colectivas, defensivas).	- Físicas - Económicas
2. De seguridad			- Seguridad - Información - Lazos sociales
3. De vinculación	Motivadores o factores de satisfacción (la presencia beneficia).	De desarrollo (personales, motivantes, ofensivos).	- Reconocimiento - Responsabilidad - Crecimiento
4. De estimación			
5. De realización			- Realización

Como ya iremos viendo más adelante la actual teoría de las organizaciones, - mantiene esta línea de base, pero se nutre con nuevas aportaciones del terreno de las ciencias del comportamiento, resultando ser una importante aportación para el asesor profesional.

LA CONSIDERACION DEL INDIVIDUO.

La estructuración de la personalidad se constituye en relación con los demás, por ello tienen una enorme influencia los valores culturales, y no puede ser comprendida sin tener en cuenta la cultura en la que la propia personalidad existe.

Dejaremos el tratamiento de la "cultura" para el apartado dedicado a la organización y seguiremos aquí con el enfoque más individualizado del sujeto. Siguiendo al citado Frank en su "Bank Concepts of Logoterapy" podemos apuntar:

"La búsqueda humana de unos significados y unos valores generan más tensiones que equilibrio interior; pero esto es fundamental y justamente lo que constituye el requisito imprescindible de la salud mental". La tensión es por tanto fundamental para la salud mental y precisamente consiste en la diferencia entre lo que se tiene y lo que se puede lograr. Por ello no hay que vacilar en desafiar a un hombre a que actualice sus potencialidades. El ser humano necesita no el equilibrio o un estado de desprovisto de tensiones, sino luchar y esforzarse por algún objetivo digno de él, que es lo mismo que la llamada de un significado potencial que espera ser cumplido por él. De esta forma el individuo va desarrollándose, va creciendo.

Albort en su "The Trend in Motivational Theory" puso en duda que la única necesidad básica del hombre consistiera en la reducción de la tensión. Lewin y sus colaboradores, en "Level of aspirations" demostraron que el hombre tiene capacidad de desarrollar niveles realistas de aspiración. Maslow, insistió en "Motivation and personality", en la tendencia hacia la auto-actualización y Rogers en la importancia de funcionar con plenitud. Fromm, ha sugerido que el concepto actual de libertad en el hombre ha cambiado de estar libre de responsabilidades a sentirse libre para ser más respon-

sable.

Se han ideado modelos de las tendencias de crecimiento con el fin de ayudar al investigador a comprender las dimensiones básicas del desarrollo y a medir el alcanzado por cualquier individuo dado, en un momento determinado.

Ampliamos a continuación algunas ideas fundamentales alrededor de este significativo concepto de crecimiento.

Tendencia actualizante y el concepto de desarrollo humano:

Todo organismo está animado por una tendencia inherente a desarrollar toda su potencialidad y a desarrollarla de un modo que queden favorecidos su conservación y enriquecimiento.

Tiene por efecto dirigir el desarrollo del organismo hacia la autonomía y la unidad. Esto coincide con la definición de Argyris en "Foundations for a Science of Personality". "La vida es un proceso autónomo que se desarrolla entre el organismo y el medio. Tiende a superar el statu quo y esta tendencia a la expansión es continua e impone su determinación autónoma a un terreno de acontecimientos cada vez más amplio".

La realidad humana en cuya búsqueda consiste la autenticidad, es más rica que el puro yo. El sujeto tiende a desarrollar las potencialidades del organismo para asegurar su conservación y enriquecimiento; esta tendencia tiene un sentido ontogenético, así como filogenético.

Si el sujeto va creciendo sin dificultades psicológicas graves el individuo tenderá siempre hacia la madurez, que consiste en un aumento de la diferenciación y la autonomía.

Si puede vivir sus experiencias, incluso las negativas, como la inferioridad y el miedo, pero sin modificarlas, lo mismo que las positivas, irá

creciendo la suma de experiencias y podrá ir analizando la realidad sin deformarla. Lo que permite el juego de las funciones de autovaloración y corrección es la posibilidad de la experiencia, así como el enriquecimiento progresivo.

A medida que se encamina hacia el estado adulto, toma conciencia de la diversidad e incluso de la divergencia de sus necesidades fundamentales, las biológicas, sociales y las específicamente humanas.

Si el sujeto puede valorar la medida de placer y provecho que le procura la satisfacción de sus necesidades, su conducta será un conjunto adecuado racional, social y moral, de forma que pueda incluso corregirse con el fin de ir armonizando su experiencia con su comportamiento. Es precisamente esta capacidad de tomar conciencia de su experiencia el valorarla, comprenderla y corregirla lo que expresa su tendencia inherente al crecimiento, la autonomía y la responsabilidad.

La personalidad normal es un sistema de necesidades y valores movidos por tendencias que tratan de mantener este sistema y por otras que tratan de superarlo. Los que están abiertos a la experiencia se encuentran inevitablemente comprometidos en un proceso de modificación constante.

La experiencia de sí mismo constituye la materia con que se forma la estructura experiencial, llamada experiencia, idea o imagen del yo. El yo se revela como una gestalt (configuración) que se modifica no por sumas y restas sino por medio de organizaciones y reorganizaciones. Se ha podido observar que no solo se reprimen inconscientemente los impulsos socialmente prohibidos, sino también sentimientos positivos de amor, confianza y bondad. Para explicarlo se llega a la conclusión de que es un problema de acuerdo o congruencia; las experiencias que no están de acuerdo con la imagen que el sujeto se hace de sí mismo son interceptadas lo mismo si son de carácter positivo como negativo.

La defensa es una reacción a la amenaza, para mantener la estructura del yo. Las experiencias significativas que no concuerdan con la imagen del yo son deformadas o falseadas con el fin de que estén de acuerdo con el yo o bien se niega la experiencia con el fin de alejar la amenaza.

La percepción discriminativa o diferenciada es la que corresponde a los fenómenos realmente observados y experimentados.

La madurez psíquica supone un sujeto que es capaz de captar de un modo diferenciado y realista, que no recurre a la defensa, asumiendo la responsabilidad de su individualidad; el sujeto es consciente de su propio yo y la realidad exterior, desarrollando una autoimagen suficientemente clara que le permita no experimentar dudas básicas sobre su propia identidad. Es flexible, pudiendo controlar y dirigir sus actos y pensamientos, permitiendo la regresión voluntaria al servicio del yo. Se preocupa por el medio ambiente, cediéndose, interrelacionándose las partes de sí mismo, siendo auto dirigido, disminuyendo las defensas, tratando de funcionar con plenitud y evolucionando de la forma siguiente:

- a. Desde la pasividad a la iniciativa, que es lo que Erickson denomina autoiniciativa y Bronfenbrenner autodeterminación.
- b. Desde la dependencia a la independencia.
- c. Desde intereses excéntricos, casuales y superficiales a profundos y continuados.
- e. Desde una perspectiva a corto plazo a otra a largo plazo.
- f. Desde una aceptación de la subordinación hasta aspirar a ocupar una postura igual o superior entre los iguales.
- g. Desde una inconsciencia del yo a un control adecuado y próspero desarrollando un sentido de la integridad y sentimientos de la propia dignidad.

A este proceso se le denomina autorrealización, que no es sino el perfil o -
curso del individuo a lo largo de las etapas mencionadas y caracterizado por
el surgimiento de necesidades de desarrollo.

Aceptando este enfoque del individuo, es natural que el asesor confíe en su -
profesión y en la rentabilidad de su tarea; será necesario que determinadas -
situaciones permitan hacer ver a los sujetos, su situación real y qué es lo -
que podrían llegar a ser dado que esos procesos de desarrollo, crecimiento
y autodeterminación permiten una posibilidad de modificación. El asesor será
la figura encargada de propiciarlo.

LAS ORGANIZACIONES DEL PRESENTE.

Pasamos ahora a las consideraciones que acerca de las organizaciones nos ofrecen los autores Fordyce y Weil en su obra "Managing with people's Managers"; observamos las siguientes características de lo que ellos denominan organizaciones enfermas y sanas.

ENFERMAS

1. Poca inversión personal en los objetivos organizacionales, excepto en los altos niveles.
2. Las personas en la organización ven que las cosas van mal y no hacen nada por corregirlas. Nadie se ofrece como voluntario para nada. Los errores y problemas habitualmente se esconden. Las personas hablan de los problemas de la oficina, ya sea en sus casas o en los pasillos, pero no con los involucrados en los problemas.
3. Factores extraños complican la solución de los problemas. El status y la situación en el organigrama son más importantes que la solución del problema. Las personas tratan a los demás, de una forma cortés y formal, pe-

SANAS

1. Los objetivos son ampliamente compartidos por los miembros y hay un flujo de energía fuerte y consistente hacia estos objetivos.
2. Las personas se sienten libres de mostrar que se dan cuenta de las dificultades, pues esperan que los problemas sean enfrentados abiertamente y se sienten optimistas de que podrán resolverse.
3. La solución de problemas es altamente pragmática. Al atacar los problemas las personas trabajan informalmente, no se preocupan por el status, por su territorio, ni por preguntarse qué va a pensar la alta gerencia. Al jefe frecuentemente se le hace frente.

no encubre los asuntos. La inconformidad es mal vista.

Se tolera bastante el comportamiento no conformista.

4. Las personas en los altos niveles tratan de controlar el mayor número posible de decisiones. Se convierten en cuello de botella y toman decisiones sin la información y consejo adecuados. Las personas se quejan de las decisiones irracionales de la gerencia.

4. La responsabilidad en la toma de decisiones está determinada por factores tales como habilidad, sentido de responsabilidad, disponibilidad de información, carga de trabajo, tiempo y requerimientos de desarrollo profesional y gerencial. El nivel organizacional como tal no es considerado un factor determinante.

5. Los gerentes se sienten solos al tratar de llevar a cabo lo que se proponen; las órdenes, las políticas y los procedimientos no se desarrollan como se prevén.

5. Hay un notable sentido de trabajo de equipo en la planificación, en la ejecución y en la disciplina; en resumen, la responsabilidad se comparte.

6. Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la organización no se respetan fuera de los estrechos límites de sus trabajos.

6. Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la organización son respetadas.

7. Las necesidades y sentimientos personales son asuntos secundarios.

7. El rango de problemas tratados incluye las necesidades personales y las relaciones humanas.

8. Las personas discuten cuando se requiere que colaboren. Son muy celosas de su área de responsabilidad. Buscar o aceptar ayuda es visto como una señal de debili-

8. Hay una libre colaboración. Las personas piden ayuda a los demás y están dispuestas a darla también. Los medios de ayuda están altamente desarrollados. Los in-

- | | |
|--|--|
| dad. Ofrecer ayuda, ¡ni pensar <u>lo</u> !. Desconfían de los motivos de cada uno de los demás y habían mal unos de otros. El gerente tolera esto. | dividuos y los grupos compiten con los demás pero lo hacen de una manera justa y dirigida hacia una meta compartida. |
| 9. Cuando hay una crisis las personas retroceden o empiezan a <u>cul</u> parse unas a otras. | 9. Cuando hay una crisis las personas se reúnen rápidamente para trabajar juntas hasta que la crisis pase. |
| 10. El conflicto generalmente está "por debajo del agua" y es manejado por políticas burocráticas de oficina o bien a través de discusiones interminables e <u>irre</u> conciliables. | 10. Los conflictos se consideran importantes para la toma de decisiones y el crecimiento personal. Se manejan con efectividad, abiertamente. Las personas dicen lo que quieren y esperan que los demás hagan lo mismo. |
| 11. Aprender es difícil, las personas no se acercan a sus <u>compa</u> ñeros para aprender de ellos, <u>si</u> no que deben aprender de sus <u>pro</u> prios errores; rechazan la experiencia de los demás. Obtienen muy poca retroinformación sobre su actuación y la mayoría no es <u>útil</u> . | 11. Hay una gran cantidad de aprendizaje en el trabajo, por la disponibilidad de dar, buscar y usar retroinformación y consejo. Las personas se ven a sí mismas y a los demás como capaces de un crecimiento y desarrollo personal significativos. |
| 12. Se evita la <u>retro</u> información. | 12. La crítica conjunta acerca del <u>pro</u> greso es periódica. |
| 13. Las relaciones están <u>contami</u> nadas por la hipocresía y por el agigantamiento de la propia ima- | 13. Las relaciones son honestas. Las personas se preocupan por los demás y no se sienten solas. |

gen. Las personas se sienten solas y sin interés por los demás; hay una corriente de temor.

14. Las personas se sienten atadas a sus puestos; se sienten aburridas pero restringidas por las necesidades de seguridad. Su comportamiento en juntas de personal, por ejemplo, es dócil y sin interés. No hay mucha alegría. Sus buenos ratos los pasan en otros lugares.

15. El gerente es un "papá" que da recetas a la organización.

16. El gerente controla fuertemente los gastos pequeños y demanda una excesiva justificación. Permite muy pocos errores.

17. Minimizar el riesgo tiene un alto valor.

18. "Un error y te despedimos."

19. La mala actuación pasa desapercibida o se maneja arbitrariamente.

14. Las personas muestran buena disposición y deseo de participar porque así lo desean. Son optimistas. El lugar de trabajo es importante y placentero (¿por qué no?).

15. El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de personas de acuerdo con la situación.

16. Hay un alto grado de confianza entre las personas y un sentido de libertad y de responsabilidad mutuas. Las personas generalmente saben qué es importante para la organización y qué no lo es.

17. El riesgo es aceptado como una condición del crecimiento y del cambio.

18. "¿Qué podemos aprender de cada error?".

19. La mala actuación es afrontada y se busca una solución conjunta.

- | | |
|--|---|
| <p>20. La estructura, las políticas y los procedimientos de la organización la esclerotizan. Las personas se refugian en ellos y juegan con las estructuras de la organización.</p> <p>21. Tradición!</p> <p>22. La innovación no está generalizada dentro de la organización sino en las manos de unos cuantos.</p> <p>23. La gente se traga sus frustraciones: "no puedo hacer nada. Es su responsabilidad salvar el barco".</p> | <p>20. La estructura, los procedimientos y las políticas de la organización están diseñados para ayudar a las personas a llevar a cabo su trabajo y para proteger la salud organizativa a largo plazo; no para asignar deberes a cada burócrata. Además, es posible modificar con facilidad tales políticas, procedimientos y estructura.</p> <p>21. Hay un gran sentido del orden y, sin embargo, también hay un alto grado de innovación. Se revisan los viejos métodos y, generalmente, si así es necesario, se hacen a un lado.</p> <p>22. La organización misma se adapta rápidamente a las oportunidades u otros cambios en su mercado, debido a que cada par de ojos está observando y cada cabeza está anticipando el futuro.</p> <p>23. Las frustraciones son una llamada para la acción. "Es mi/nuestra responsabilidad salvar el barco".</p> |
|--|---|

- 33 -

De esta doble aportación podemos concluir la necesidad de sanear nuestras instituciones y podemos referirnos a la figura del asesor como un profesional que ha de posibilitar la incidencia en esta tarea, ya que el concepto de salud de las organizaciones tiene que estar en la base de su percepción institucional.

HACIA LA INTEGRACION INDIVIDUO-ORGANIZACION

Henri de Saint-Simon fué uno de los primeros pensadores que predijo la importancia del creciente papel de las organizaciones en la sociedad.

Augusto Compté olvidaba los aspectos positivos de las organizaciones formales y para él cualquier informal era mejor. Weber también temió que las organizaciones destruyeran la personalidad individual y tuvo, como hemos visto, su punto álgido con Mayo y Roethlisberger, frente a Taylor que desatendía el aspecto humano a causa del enfoque molecular de las organizaciones.

Argyris en su "Personality and Organization" afirma la existencia de una incongruencia fundamental entre las necesidades de la personalidad madura y -- las exigencias de la organización formal; esto lo podemos concretar en los siguientes apartados:

1. Existe una falta de congruencia entre las necesidades de los individuos sanos y las exigencias de la organización formal.
2. El resultado es la frustración, el fracaso, la corta perspectiva temporal y el conflicto.
3. La naturaleza de los principios formales de la organización hace que cualquiera que sea su nivel los sujetos experimentan competencia, rivalidad, -- hostilidad entre ellos y se dirigen más contra las partes que contra el todo.
4. Este comportamiento adaptador tiene efecto acumulativo, vuelve a influir en la organización y se refuerza en sí mismo.
5. Ciertas reacciones de la dirección contribuyen a aumentar los antagonismos que caracterizan el comportamiento de adaptación.

La organización formal tiende a que los individuos tengan un mínimo control sobre su mundo, les lleva a ser pasivos, dependientes y subordinados. En cuanto a la tendencia al perfeccionamiento, propicia y valora habilidades superficiales y trata de reproducir condiciones que conducen al fracaso psicológico.

Esto es debido a que las organizaciones procuran conseguir sus objetivos, -- mantenerse internamente y adaptarse a su medio ambiente. Para conseguir es to utilizan diferentes energías siendo entre ellas fundamental, la energía psi cológica de los individuos que la componen.

Ahora bien, resulta que la energía se acrecienta a medida que aumenta el éxi to psicológico. Ya dijimos que se requiere: autoestima, creciente sistema de competencia de uno mismo y de los demás. Así, a medida que se está predis-- puesto para la madurez, se necesita expresar necesidades o tendencias en re lación con las características del adulto de acuerdo con el continuo específi-- co de desarrollo que ya nos ha descrito Argyris, en páginas anteriores.

Cuando surge una clara contradicción entre el individuo y la organización for mal, aparece un grave conflicto que suele intentar resolver con un esfuerzo de adaptación. Ante esta situación habrá diferentes formas de reacción: a) a-- abandonar la organización temporal o permanentemente, b) ascender en la es-- cala orgánica, c) trasladarse a otro punto dentro de la misma línea de traba-- jo.

Si la situación le provoca frustración al sujeto, éste se comportará: a) retro cediendo a menos maduro y eficiente, b) renunciando y abandonando la situa-- ción, c) haciéndose agresivo, hostil y atacando la causa de la frustración, con lo que irá en aumento la tensión.

Si el individuo se siente fracasado: a) perderá interés por el trabajo, b) per derá confianza en sí mismo, c) abandonará rápidamente, d) dará un índice de trabajo mucho más bajo y temerá a nuevos empleos, pues esperará más fraca-- sos, e) desarrollará la tendencia a inculpar a los demás.

Disminución del grado de incompatibilidad individuo-organización

Nuestra hipótesis es que la incongruencia entre individuo y organización puede servir de base a un incansable desafío que a medida que va siendo colmado, ayuda a la persona a enriquecer su propio desarrollo y a constituir organizaciones viables y efectivas.

Las organizaciones son sistemas de extremada complejidad. Una manera de hacer frente al problema es concebir las organizaciones como sistemas abiertos entroncados en un medio ambiente, pero influyendo y siendo influidos constantemente por el entorno. Además la personalidad sólo se puede entender en función de la organización en la que se encuentra.

Según Blake en su "The fusion process", a pesar de la naturaleza de la organización y de las necesidades de los individuos, ambos elementos no son separables ya que entre ellos se dan constantes cambios y transacciones, actúan entre sí y se compenetran mutuamente.

Existen, pues, dos procesos que se desarrollan conjuntamente: uno, de "socialización", mediante el cual la organización transforma, por así decirlo, a los individuos en sus agentes con objeto de cumplir sus fines, y el otro de "personalización", mediante el cual el individuo actualiza sus tendencias a través y para la organización.

En estas condiciones, la fusión resulta de la operación simultánea de los dos procesos en acción. Pueden, en efecto, producirse en las relaciones de concordancia mutua o la de exclusión recíproca, si, por ejemplo, la actividad del individuo no le procura ninguna satisfacción o si la organización no obtiene ningún beneficio de la actividad prestada por el individuo.

Sólo cuando los dos procesos descritos se realizan conjuntamente, equilibrándose, y cuando se encuentran sus exigencias respectivas, es cuando la "fu---

sión" llega a ser auténtica.

Hay otras acciones que pueden disminuir el grado de incongruencia existente entre el individuo y la organización formal y sólo podrá modificarse, en la medida que el comportamiento de adaptación no esté incluido en la cultura orgánica y el autoconcepto del individuo resulte autónomo.

Si como ya hemos dicho reiteradamente las tendencias de desarrollo pueden ser consideradas como propiedades básicas de la personalidad humana, los individuos constituyen aspectos dados, la organización ha de aceptarlos en el momento que se decide admitir a los seres humanos como agentes de dicha organización. De esta forma los adultos sanos tenderán a conseguir la máxima expresión de la personalidad mientras trabajan si se les permite realizar tareas que les hagan más activos que pasivos, más independientes que dependientes, ocupar mejor posición que sus iguales, tener un control sobre su mundo y expresar muchas de sus facultades más profundas e importantes.

Ya cuando hablamos de la teoría Y de Mc Gregor aparecía también esta idea - que él denomina, la integración de los intereses y que exponemos a continuación: El principio fundamental que se deduce de la teoría Y (recordemos que propugna la interacción de los intereses individuales con los objetivos de la organización) es el de integración, o sea creación de condiciones que permitan a los miembros de la organización realizar mejor sus propios objetivos encaminando sus esfuerzos hacia el éxito de la organización.

Alguien dijo una vez que lo último que descubren los peces es el agua. Pues bien, el "medio psicológico" o cultura de las organizaciones constituye, como el agua para el pez, tan íntima parte de la vida, que pasa desapercibido. Hay ciertas características de nuestra sociedad y de la vida organizativa en ella incluida, que están tan firmemente consolidadas y son tan universales y comunes que no podemos concebir siquiera la posibilidad de que sean de otro modo.

En consecuencia, numerosas prácticas, orientaciones, decisiones y relaciones sólo pueden parecer posibles como son.

El concepto de integración y autocontrol supone que la organización realizará mejor y más eficazmente sus objetivos, haciendo ajustes en aspectos importantes a las necesidades y aspiraciones de sus miembros.

El principio de integración exige, como ya hemos dicho que se tomen en cuenta no sólo las necesidades de la organización, sino también las del individuo. Naturalmente, cuando se despliega un sincero esfuerzo común por buscar una solución integradora, es decir, conjunta, de las necesidades individuales y organizativas, frecuentemente se da con ella.

Naturalmente, la integración significa que debe trabajarse colectivamente por el éxito de la organización para que todos puedan participar de los beneficios.

Desde luego, la integración perfecta de los objetivos de la organización con las aspiraciones y necesidades individuales no es una finalidad realista. Al adoptar este principio, tratamos de llegar a un grado de integración en que el individuo pueda conseguir sus metas con mayor eficacia, orientando sus esfuerzos hacia la prosperidad de la organización. Al decir "con más eficacia" queremos significar también que de esta manera encontrará mayores satisfacciones que por otros muchos procedimientos, como la indiferencia, la irresponsabilidad, el rendimiento mínimo, la hostilidad y el sabotaje. Queremos decir que experimentará constantemente más vivos estímulos para desarrollar y poner en juego con gusto sus capacidades, su saber, su habilidad y su ingenio que por otra parte caracterizan al éxito de la organización.

Como ya hemos ido viendo se han nutrido preferentemente estos autores de las aportaciones psicológicas más recientes, pero claro está con el objetivo tradi

cional de conseguir una mejora de las organizaciones; queda claro ya, que es to no se puede conseguir si no se tiene en cuenta al individuo y sus necesida des; pero este atender a las personas está supeditado, como vemos, a otro - fin distinto que la persona como un bien en sí misma. Nosotros podemos salir de esta paradoja ya que nuestra profesión pedagógica nos obliga a invertir e- sos términos; el fin es la persona y lo que hay que conseguir es que las insti tuciones no interfieran en su desarrollo, con lo que mejorara la institución.

Por ello vamos a retomar los aspectos educativos de esta teoría y la figura - que trata de propiciarlos a nivel institucional, el consultor o agente de cam- bio.

Es por ello que en la segunda parte vamos a centrarnos en esta figura al tiem po que vamos haciendo el trasvase al asesor técnico-pedagógico, tomando co mo referencia el asesoramiento desarrollado y que se ofrece más adelante.

40

2ª PARTE

DEL CONSULTOR DE PROCESOS AL ASESOR TECNICO-PEDAGOGICO

INTRODUCCION

Describiremos más adelante lo que fué el proceso de asesoramiento que se desarrolló en la Cátedra de Fitotecnia III a lo largo del curso 1979-80.

Es evidente que surgieron una gran cantidad de ideas, discusiones, comentarios, etc, que no han sido recogidos, pues la realidad suele superar a la descripción más detallada.

Este reduccionismo puede en algunos casos estar incluso aconsejado, para conseguir una mayor claridad; otras veces la elección de determinados hechos va dando un realce que puede permitir una consecución más didáctica del objetivo propuesto.

En el caso que nos ocupa, la búsqueda constante de respuestas a tantas preguntas que iban surgiendo permitió ir acumulando paralelamente una serie de contenidos que iban a tener una gran importancia para ampliar y profundizar sensiblemente las tareas iniciadas.

Partiendo del término mismo de asesor, fueron muy pocas cosas las que se encontraron que tuvieran, aunque fuera de manera remota, una relación con el tema que estábamos tratando.

Pero nos topamos con otra figura mucho más sugerente, que ya hemos ido nombrando, el agente de cambio o consultor de procesos y siguiendo esta pista poco a poco aparecieron áreas dignas de ser tenidas muy en cuenta.

Resultaba por tanto bastante "determinada" la decisión de proseguir por aquellos caminos en donde se había trabajado y experimentado ya con estos temas, aunque en principio se encontraran alejados del quehacer pedagógico.

De aquí que la labor que se ha pretendido realizar en esta segunda parte haya

sido la de comparar los aspectos más significativos y aplicables de la figura, agente de cambio o consultor de procesos, profesión que ya tiene un claro - status e institucionalización en la teoría del desarrollo organizacional, con - la del asesor técnico-pedagógico como profesional de la pedagogía.

Resulta oportuno hablar aquí, aunque no nos detengamos excesivamente, de la interpretación del término aprender, que está en la base de todo este trabajo.

En épocas anteriores, en que el acceso a canales de comunicación y archivos era realmente reducido, resultaba natural que la acumulación de conocimientos acaparase no sólo la atención sino también la preocupación del que trataba de enseñar; esta característica es lo que hoy llamamos instrucción.

Pero vamos eliminando día a día la limitación que este aspecto imprimía a la realidad del aprender. Podemos recordar lo que sobre esto sugiere la teoría pedagógica, que insatisfecha con la reducción tradicional amplió la concepción incorporándolo a la educación. Así dice el profesor Pacios, director de la presente tesis, "la educación es algo enteramente distinto de instrucción - aunque con frecuencia esté intimamente relacionado con ella"; "la educación - es, en su acepción más propia, afirma, una perfección que el hombre adquiere mediante el ejercicio apropiado de sus facultades y que consiste en una dis- posición estable que le determina a realizar las operaciones que le son pro-- pias con un especial grado de perfección que antes no tenía".

Es precisamente en este último sentido en el que se inserta el perfeccionamiento que se consigue con un asesor; lo que se opera en el sujeto es un cambio, -- una transformación, una modificación que le afecta en el modo de percibir y -- de actuar; de alguna forma es realmente diferente que antes del proceso de aprender, es otra su forma de relacionarse con el mundo, ya que conlleva otra manera de captar y responder a la realidad.

Esta versión se reclama hoy por toda una serie de estudiosos del tema, tanto

aquellos que se desenvuelven en el terreno neoconductista como los que trabajan la modificación perceptiva dirigida por la cognición.

Este sentido de aprendizaje como cambio, como educación, es el que informa este quehacer asesor que aunque utilizará determinadas técnicas recogidas - como avances de estos últimos tiempos, no perderá su auténtico sentido pedagógico que permita, a los profesores que aprendan, ser realmente diferentes después del proceso de asesoramiento.

Por tanto queda realmente centrada la tarea del asesor en el terreno de la -- formación del profesorado, desarrollándose el tema en el terreno del cambio y del crecimiento, y vamos a seguir tomándolo de la teoría del desarrollo organizacional, que es la que nos va sirviendo de punto de referencia.

EL AGENTE DE CAMBIO O CONSULTOR DE PROCESOS

"El cambio planificado se origina en la decisión de esforzarse deliberadamente para mejorar el sistema obteniendo la ayuda de un agente exterior a fin de realizar tal mejoría. Denominamos agente de cambio a este agente exterior".

Con estas palabras recoge Lippitt el nacimiento de esta expresión debido al personal de la National Training Laboratory, quien en 1947 la adoptó con el fin de facilitar los debates entre grupos heterogéneos de profesionales.

De esta manera aparecía una nueva profesión cuyas funciones estaban tradicionalmente incluidas en la formación de los directivos. Sabemos que fueron precisamente en los años 40 cuando el llamado desarrollo gerencial tuvo su máximo auge para la renovación de las organizaciones y como nos dice W. Dalton ha sido siempre una obligación directiva, la de auspiciar el cambio. Pero dado el volumen y los niveles de especialización que iba adquiriendo se vió que era necesario el ir delegando en un grupo staff o en individuos que tuvieran como objetivo el propiciar el crecimiento innovador en las organizaciones. Vamos a establecer desde el principio la diferencia entre el asesor tradicional o clásico que ya existía como conocedor de métodos o persona experimentada en determinados sectores y el especialista en auspiciar el cambio.

Para distinguir ambas figuras vamos a acudir a Craig C. Lundberg quien en un artículo sobre el "Asesoramiento basado en los principios del Desarrollo organizativo" establece una lista de términos y un doble significado, el primero de ellos referido al asesor clásico y el segundo al agente de cambio o consultor de procesos.

<u>TERMINOS COMPARADOS</u>	<u>ASESOR CLASICO</u>	<u>EL AGENTE DE CAMBIO</u>
<u>Cliente</u>	Altos directivos unidades de di- rección.	El conjunto de la organización o sus partes principales (raramente individuos aislados)
<u>Especialización</u>	Técnica	Coordinación de procesos.
<u>Grado de impli- cación directa en el cambio.</u>	Varía, pero tien- de a ser alto.	Varía, pero tiende a ser bajo.
<u>Duración de los contratos</u>	Breve; entre algu- nos días y pocos meses.	Larga; entre varios meses y algu- nos años.
<u>Funciones reali- zadas</u>	Principalmente ex- ternas (a veces di- rección temporal)	Externas, internas y, en algunos ca- sos "de sombra" o de directivo tem- poral de O.D.
<u>Modelo preferido</u>	"Doctor" y "Exper- to" (solventa pro- blemas al cliente.	"Facilitador" (ayuda a los clientes a ser autosuficientes).
<u>Principales bases intelectua- les</u>	Conocimientos em- presariales y co- merciales.	Ciencias del comportamiento aplica- das.
<u>Valores funda- mentales</u>	Economía, efecti- vidad y eficiencia	Humanísticos
<u>Resultados</u>	Los clientes reci- ben consejos, nue- vos programas.	Los clientes tienen el proceso de cambio en marcha y adquieren cons- cia y capacidad de O.D.

Para Edgar Husse el agente o asesor tradicional, es el que contempla el problema, hace su diagnóstico, redacta un informe con sus recomendaciones y se marcha considerando su acción por terminada. En nuestro caso el asesor no redacta informes, prefiere trabajar en los problemas vivos; en curso, actuando como persona recurso, que ayuda a la organización a crecer y a desarrollarse y actúa independientemente.

Para Lundberg en el asesoramiento clásico se recomienda el camino a los clientes, siendo éstos el gerente o el consejo; en cambio el consultor de procesos trata de conseguir que sea la misma organización a través de sus miembros quien resuelva sus problemas; ayudando a darse cuenta y ser conscientes de los procesos organizativos, sus consecuencias y los mecanismos que pueden modificarlos. El consultor tradicional transmite información, el de procesos, valores y técnicas, y tenderá a favorecer sensiblemente el proceso natural de desarrollo.

La exposición de las dos figuras de asesores nos lleva de la mano de Jennings Partin en su "Current Perspectives in Organization Development" a la consideración de que en la actualidad existe una línea de trabajo basada en la programación y los procedimientos del asesor clásico que busca por tanto poner en marcha las políticas, los procedimientos y los programas fijados por decisión de la dirección de la organización y otra rama cuyos temas son el estudio de los sistemas y los procesos, que se desarrollan a partir de las ciencias del comportamiento. A esta última se la reconoce como el más genuino vástago de la teoría que hemos visto que amplia sus aplicaciones a organizaciones no empresariales y con ciertas diferencias según los diferentes tipos de organizaciones; tienen de común que ayudan a dicha organización a cumplir sus metas al tiempo que al individuo a cumplir las suyas.

Hemos centrado ya al profesional del que vamos a ocuparnos, siguiendo la línea en las nuevas teorías de las organizaciones; como hemos dicho se basan en las ciencias del comportamiento para conseguir una mejora en el funcionamiento de las instituciones.

Es ya evidente que en el terreno pedagógico estas instituciones serán precisamente las educativas y que variaran según el lugar en donde se desenvuelva la tarea del asesor o consultor pedagógico.

En el caso que vamos a describir la institución sería la Universidad Politécnica de Madrid y dentro de ella una Escuela Superior de Ingeniería. Y si seguimos este camino, de lo general a lo particular, llegaríamos a la cátedra de Filotecnia que es donde se ha desarrollado concretamente el proceso.

No se puede, sin embargo, olvidar esta inserción, pues como muy bien apunta esta teoría del desarrollo organizativo es necesario observar todo el sistema en el que un asesoramiento se sitúa, pues si perdemos de vista las interrelaciones y mutuas influencias de las diferentes subpartes, podemos encontrar grandes dificultades para que el asesoramiento se adecue a la realidad.

Pasamos a continuación a presentar una panorámica de las tareas que desarrollará el asesor, perfectamente asimilables como vamos a observar por el asesor pedagógico.

José M^a de Anzuizu nos afirma que los objetivos del asesor serían:

1. Crear una atmósfera de confianza y relaciones abiertas.
2. Responsabilidades cercanas a las fuentes de información.
3. Aceptar la competencia pero haciéndola franca y abierta.

4. Tomar conciencia de comunicaciones, influencias, sentimientos, estilo de liderazgo.
5. Hacer posible la utilización de la capacidad creadora.
6. Que todos los componentes colaboren en la determinación y puesta en práctica de objetivos comunes.

Lo que pretende es una optimización de los recursos humanos de la organización considerada en conjunto.

Para Tannenbaum y Davis el asesor tratará de conseguir:

- Eliminación de barreras que frenan el desarrollo personal y de los impedimentos que ahogan las energías constructivas.
- Aligerar las estructuras maximalistas en las que se juegue todo a una carta.
- Dar mayor relevancia psicológica a los trabajos de equipo.
- Aumentar los niveles de confianza y cooperación.
- Reordenar los recursos humanos que estimulan la capacidad realizadora.
- Resaltar los valores humanísticos y demostrar que la democratización del trabajo es casi siempre funcional.
- Los asesores generan informaciones válidas y determinativas documentadas y opcionales al tiempo que promueven el compromiso del cliente hacia estas opciones. Desean compartir sus valores y creencias así como sumar sus conocimientos y experiencias al repertorio de sus clientes.
- Los procesos, como hemos dicho, constituyen la preocupación primordial más que los individuos aislados o los directivos.

Para Pertin el objetivo consiste en independizar al cliente para que haga su propia elección; lo considera un esfuerzo continuo y a largo plazo cuyas etapas son:

1. Creación de la motivación para cambiar.
2. Desarrollo de nuevas respuestas basadas en nuestra información.
3. Estabilización e integración de los cambios.

Sintetizando y con un simple esquema llegamos a la consideración de que las áreas fundamentales de acción del asesor son:

1. Diagnóstico: a. Cuáles son los problemas específicos a corregir; b. Cuáles son los factores determinantes de estos problemas; c. qué fuerzas actuarán probablemente a favor y en contra del cambio.
2. Planear el cambio: los altos directivos no desean introducir cambios a gran escala a menos que se encuentren bajo un sistema de presión. Hay que tener por tanto una habilidad especial para superar los sentimientos defensivos de estos.
3. Lanzamiento del cambio: a. Decidir sobre los objetivos globales del cambio; b. Seleccionar el enfoque básico para alcanzar esos objetivos; c. Planear una secuencia de pasos detallados para cumplimentar al enfoque básico.
4. Seguimiento del cambio organizativo. Consideración de la importancia de revisiones críticas de reunión del cambio.

Queda pues claro, que el tema central del asesor es el de auspiciar el cambio, de ahí su bautismo como ya hemos visto de "agente de cambio" A este punto dedicaremos las páginas que siguen.

EL PROCESO DE CAMBIO

El profesional asesor tiene su punto neurálgico en el tema del cambio. Para adentrarnos en este complejo aspecto vamos a seguir a Ronald Lippit, Jeanne Watron y Bruce Wertley en su "The Dynamics of Planned change", quienes exponen datos sumamente útiles; sus aportaciones, provienen de síntesis ya realizadas a partir de la práctica de numerosos profesionales de este sector.

Opina Lippit que las fuerzas innovadoras de la sociedad humana están representadas por las aspiraciones de cambio personal y social que parecen surgir de una cantidad de tendencias fundamentales que se hallan en nuestra vida colectiva presente.

El hombre aprovecha a diario nuevas oportunidades para utilizar o modificar los recursos naturales de su medio o las características tecnológicas del ambiente que él mismo ha creado en sus intentos de resolver problemas. Además, es preciso utilizar los cambios que constantemente estamos creando en nuestro medio ambiente y adaptarnos a ellos. De todo ello emerge una imagen de fluidez y la idea de que podemos mejorar nuestras condiciones.

A medida que los sistemas se enfrentan a situaciones nuevas que emergen de los flujos innovadores, se ven forzados a cambiar su estructura o funcionamiento para entender más eficazmente el nuevo estado de cosas. Hay que recordar aquí que, examinado de cerca, todo sistema dinámico se revela como un proceso continuo de cambio, adaptación, ajuste y reorganización; llamamos a dichos procesos, aprendizaje, desarrollo, maduración y crecimiento, aunque también es cierto que los sistemas muestran diferentes grados de estabilidad, constancia y rigidez.

Cada uno de estos tipos de fuerza pueden ser, racional o irracional, reconocido o no, general o específica. También puede ser una fuerza que empuje a la acción o una fuerza restrictiva que la bloquee. Si una evaluación cuidadosa

sa de las fuerzas de cambio y de resistencia indica que existe amplia oposición al proyecto de cambio, cuando éste es propuesto por primera vez, es posible que se determine no continuar o se postergue la acción hasta el momento en que las condiciones sean más favorables.

Sin embargo, una vez emprendido un proyecto de cambio puede impulsarse -- fortaleciendo las fuerzas de cambio, debilitando las fuerzas de resistencia o ambas cosas.

También habrá que tener en cuenta las fuerzas llamadas de interferencia pues impiden el progreso aunque no se integren de forma directa.

Más adelante iremos concretando las características de estas fuerzas y su incidencia específica en las distintas fases del cambio planificado que vamos a ir describiendo.

Antes tenemos que aclarar algunos puntos que, si bien se podrían colegir fácilmente del contenido, el tomarlos separadamente nos permitirá contribuir a su clarificación.

En primer lugar hay que tener en cuenta que en el proceso de cambio al que estamos refiriéndonos, hay dos variables fundamentales:

1. El sistema cliente: que es el individuo, grupo u organización orientados al cambio; como cualquier otro sistema dinámico está presionado por procesos de estabilización y empuje, como hemos dicho.
2. El asesor, agente de cambio, que hemos llamado consultor de procesos, que es el profesional o mediador que interviene en el sistema proporcionando retroinformación con el fin de conseguir el cambio.

Es necesario tener en cuenta que los numerosos estudios que se han publicado sobre personalidad aportan al tema del cambio un material imprescindible; esto no quiere decir que hay que olvidar la consideración del estudio de las or-

ganizaciones y sus elementos constitutivos, los equipos, como un claro objetivo prioritario del asesor.

De acuerdo con lo que acabamos de apuntar, podemos seguir a los diferentes autores, que nos dan una visión panorámica sobre el tema del cambio.

Comenzaremos por Edgar F. Husse quien en su "Behavior in Organizations: A Systems Approach to Managing" nos habla de que las fuerzas se establecen alrededor del proceso de reacción y proacción y van permitiendo el avance equilibrado. Las primeras se oponen al cambio y defienden el statu quo, las segundas laboran en pro del cambio.

Lewin usando el enfoque del cambio de fuerzas estableció el método para analizar las fuerzas contrapuestas. Si la suma de los vectores a favor y en contra es el mismo, el cuerpo permanece en reposo. Para movilizarlo hay que aumentar las fuerzas de uno de los dos lados.

El equilibrio organizativo se puede alterar aumentando el conjunto de fuerzas en la dirección deseada o reduciendo el conjunto de vectores opuestos.

Argirys piensa que las fuerzas reactivas se hallan no sólo entre los directivos sino también en los otros individuos de la organización social. Opina que la mayoría de los individuos son sistemáticamente ciegos para su comportamiento y por consiguiente están culturalmente programados para comportarse de una forma que reduce la posibilidad del cambio. El vigor de las fuerzas -- reactivas no puede aminorarse simplemente con el aumento de la cantidad y la calidad de las fuerzas proactivas. Un enfoque mucho más eficaz es el de disminuir la cantidad y calidad de la resistencia al cambio mediante la reducción del vigor de las fuerzas reactivas.

Gellerman ofrece una alternativa: usa lo que denomina estrategias de control de coste y adición de valor (Behavioral Strategies, California Management Re

view); las estrategias de control de coste comprenden el comportamiento restrictivo mediante el empleo de presupuestos, reglas, informes y normas. Las estrategias de acción de valor alientan las acciones que originan el cambio a través del uso de fuerzas prácticas tales como el enriquecimiento de los puestos de trabajo y una mayor participación.

Aunque estos dos enfoques no se excluyen necesariamente el uno al otro, quizá haya llegado el momento de subrayar el valor del enfoque de la adición de valor para aumentar la productividad humana.

De igual manera Buchley en "Modern Systems Research the Behavioral", --- distingue entre características del sistema que mantiene la estructura y las -- que la elaboran y cambian. Opina que la organización moderna debe trasladar el acento desde el comportamiento mantenedor de la estructura al comporta-- miento de la misma y afirma que esto ayudará a la organización a sobrevivir, crecer y prosperar.

Hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. El cambio no tiene que ser necesariamente un programa planeado, detallado y ejecutado en la cumbre por un asesor o un alto directivo.
2. Hay que eliminar la idea de que el cambio sólo debe afectar a personas de los niveles más bajos de la organización.
3. Los esfuerzos afortunados no pueden basarse en el choque unilateral del cambio.
4. Las personas que intervienen en el cambio deben optar por puntos de vista más amplios acerca del mismo y ser menos intolerantes.

Por su parte autores como Guest, Seashore, Jacques, Blanc, Mouton y Ber-

nes, tratan el proceso interno del cambio; se vió que los mejores trabajos se hicieron dentro de la psicoterapia; después de estudiar si los procesos individuales sirven para entender los cambios en las organizaciones, la contestación fué afirmativa.

Ellos presentan un modelo de secuencias que proporciona una dimensión a lo largo de la cual se ordenan acontecimientos. Llama la atención la gran importancia de la historicidad. Estos serían los pasos:

1. Tensión experimentada en el sistema.
2. Integración de un agente de influencia prestigiosa.
3. Intento individual de poner en práctica los cambios propuestos.
4. Nueva conducta y actitudes reforzadas por el logro, vínculos sociales y valores internalizados, acompañados de una independencia creciente.

Consideran que hay dos condiciones que favorecen sensiblemente el cambio:

1. Tensión interna, como condición antecedente. Cuando se da un cambio ha habido una situación de stress, o conflicto, generador o movilizador de la energía psíquica.
2. Autoridad y prestigio de quien influye. El hecho de que la iniciación tenga un origen respetado e idealmente de confianza, parece ser importante en la práctica para inducir al cambio. Cuando la persona plantea iniciar el cambio, ha de partir de elaborar un modelo, o mejor un capital social para sí mismo, es decir, labrar una reputación y poder en el sistema social que se pretende cambiar.

Los subprocesos que se generan en el cambio se representan esquemáticamente así:

Apartándose de	→	hacia
A - metas generalizadas	→	objetivos específicos
B - lazos sociales anteriores	→	nuevas relaciones que apoyan cambios propuestos de conducta y actitudes
C - duda de sí mismo y poca autoestima	→	mayor sentimiento de autoestima
D - motivo externo para el cambio	→	motivo interno para cambiar

A y B representan cambios en objetivos y relaciones compartidas.

C y D son cambios dentro del individuo.

A - Movimientos hacia objetivos específicos.

Intentos positivos de producir cambios de conducta y de actitudes desde metas generalizadas a objetivos específicos. A medida que el cambio prospera los objetivos cobran inmediatez y concreción, de forma que una de las señales claras de que el patrón de conducta no va a variar es que sigan utilizándose objetivos generales.

B - Alteración de antiguas relaciones y establecimiento de nuevos vínculos sociales.

Esto es la dimensión del proceso de cambio reconocida más explícitamente en otros estudios: las creencias, actitudes y actividades de una persona están estrechamente vinculadas con las de su grupo de referencia. Esto no quiere decir que todo lo anterior vaya en contra y que todo lo nuevo lo refuerza pero en general, cualquier cambio significativo de actividades o actitudes incluye algún movimiento de antiguas relaciones de oposición hacia otras nuevas. Así lo afirman Newcomb y Asch.

El romper o aflojar los vínculos sociales anteriores, puede obrar para descongelar, pero por sí solo no produce el cambio. Parecen esenciales nuevas relaciones que compensen las antiguas, recomponiendo y confirmando las actitudes modificadas, de forma que a menos que varíen las relaciones, el cambio de conducta será más difícil.

En cuanto a los grupos de explicitación de las percepciones, tabús, roles, etc, todo ello permite el establecimiento de nuevas relaciones, socialmente diferentes, que no estorban el progreso y el desarrollo hacia lo productivo del grupo y de cada individuo.

C - Aumento de la autoestima.

Que puede venir como capacidad que va sintiendo el sujeto de lo que sería capaz de hacer. El que le consideren capaz de ello, cuando se parte de un diagnóstico negativo, parece contradictorio; pero el hecho de que una persona de prestigio confíe en ella le compensa. Si va teniendo éxito hacia un movimiento de respeto hacia sí mismo al ver que va siendo capaz de llevar a cabo cambios de conducta.

D - Internalización.

Si la movilización o, mejor, el modelo es exterior, para que el cambio sea duradero el sujeto ha de internalizarlo, y esto se va produciendo a medida que el individuo va viendo las ideas y las conductas como recompensantes en cuanto le ayudan a vérselas con tensiones externas e internas. Adopta la nueva solución porque la ve útil para la solución de un problema o porque está de acuerdo con su propia orientación. Los pasos pueden ser:

1. suministro de una estructura cognitiva
2. aplicación e improvisación
3. verificación por medio de la experiencia.

Se puede comenzar por una serie de conocimientos para examinar lo nuevo y bosquejar un programa conceptual. Pero la introducción de una nueva estructura cognitiva no basta para la internalización. Es preciso que se modifique y se impresione dentro de la estructura mental de cada uno. Por fin, la verificación por medio de la experiencia, aunque no se tenga muy en cuenta, resulta ser algo esencial para que el sujeto tome la conducta y le dé sentido; pero sólo se dará si la encuentra válida en relación con sus propios problemas.

Para Lawrence y Lorsch en su "Developing Organizations Diagnosis and actions":

El desarrollo organizativo es uno de los pocos métodos que pueden hacer que una organización sea capaz de enfrentarse a los cambios que se avecinan.

Comienza con un diagnóstico sistemático sobre la base del cual pueden plantearse las etapas de acción y llevarse a cabo con una razonable seguridad de lograr los objetivos.

Una vez realizado un diagnóstico más o menos completo, él mismo tiende a estimular las siguientes etapas necesarias con la especificación de la dirección deseada del cambio e identificación de las variables más prometedoras que deben ser alteradas para permitir que la organización se mueva en la dirección deseada.

Se trata por tanto, de lograr una cultura solucionadora de problemas. El espíritu de "poder hacer" es una muestra clara de que por fin se puede disponer de nuevas energías que antes estaban bloqueadas.

Los conceptos que se manejan son diversos, ya que se ha de entender y tratar con un grupo complejo de interrelaciones entre los requerimientos de las tareas y las necesidades individuales y entre éstas y las variables formales

de la organización.

Para terminar pasamos a recoger la síntesis de Greiner quien en su "Patterns of Organizational Change" revisó 18 estudios sobre el cambio organizativo y a veriguó que los intentos más afortunados implican seis etapas importantes:

1. Presión: se siente la necesidad del cambio que puede venir de fuerzas internas o externas.
2. Intervención y reorientación: intervención de un asesor de forma que les - permita redefinir los verdaderos problemas.
3. Diagnóstico y reconocimiento: búsqueda y localización de las causas que dificultan la puesta en marcha del nuevo enfoque.
4. Intervención y compromiso: el esfuerzo de encaminarse hacia el desarrollo de soluciones eficaces de los problemas y el empleo del enfoque compartido para lograr el pleno compromiso.
5. Experimentación y búsqueda: los que tuvieron éxito usaron de la realidad - para determinar la utilidad de la solución antes de introducir cambios a -- gran escala. Hace hincapié en que, gracias al poder compartido, se consigue poner a todos los niveles una serie de decisiones menores.
6. Refuerzo y aceptación: cuando el cambio tiene éxito se producen evidentes mejoras en la actuación organizativa con la correspondiente apoyatura en todos los niveles.

Esta revisión de autores que acabamos de exponer nos dan una idea de lo que se maneja sobre el cambio entre estos teóricos. Vamos a destacar el resumen presentado por Greiner qué es el que aparece citado en último término y lo relacionaremos con el asesoramiento en la Cátedra de Fitotecnia III.

Vamos a ir revisando los distintos epígrafes contrastándolos con lo que se hizo en su momento con el equipo de profesores.

En cuanto al punto denominado "presión" ésta se dió y, en este caso fué interna, como necesidad de continuar su perfeccionamiento, pues surgió de ellos la solicitud. También se dió el punto segundo, la intervención y reorientación, - que se fué desarrollando a lo largo de las diferentes sesiones.

También se cumplió el diagnóstico y reconocimiento, punto tercero; en cuanto al cuarto, intervención y compromiso es donde hay que hacer una distinción: ¿qué se entiende por compromiso?.

Dentro del contexto del que estamos ocupándonos se suele hablar de dos tipos de compromiso: formal y psicológico. El formal fué una realidad pero el psicológico es muy difícil de constatar por lo que sólo se puede saber por las -- realizaciones que posteriormente se lleven a la práctica.

Esto, creemos, es de gran importancia; es un momento de inflexión que puede llevar a un profundo cambio o a un cambio superficial, de forma, más que de fondo.

Como apunta Greiner será preciso para lograr el pleno compromiso un enfoque compartido, y es nuestra opinión que es en este punto donde se debate el nivel de profundidad del cambio, cuya evaluación sólo podrá hacerse a partir de las acciones que tengan lugar posteriormente. Este seguimiento es el que no ha tenido lugar en nuestro caso, por lo que es muy difícil saber cuál ha sido la incidencia del asesoramiento, en lo que se refiere a los puntos siguientes: que - son el quinto, la experimentación y búsqueda (que se dió en la aplicación de la metodología participativa en el tema del "medio edáfico") y el sexto, refuerzo y aceptación.

Dado que este tema del cambio es realmente importante, vamos a seguir profundizando en él; para ello seguiremos sus fases que nos describe Ronald Lippit en su "The Dynamics of Planned Change" y que comentaremos a continuación.

LAS FASES DEL CAMBIO PLANIFICADO

Parte también Lippit, de Kurt Lewin, al que ya hemos visto como el iniciador de los procesos que estamos analizando y que nos habla de la necesidad de establecer tres momentos imprescindibles en todo proceso de cambio:

1. Descongelamiento del nivel actual.
2. Desplazamiento al nuevo nivel.
3. Congelamiento en este nuevo nivel.

Al ir analizando el proceso más detenidamente, se observa que han pasado a ser cinco las fases, entre las que pueden identificarse fácilmente los que acabamos de exponer:

1. Desarrollo de la necesidad de cambio (descongelamiento).
2. Establecimiento de una relación de cambio.
3. Acción orientada al cambio (traslado al nuevo nivel).
4. Generalización y estabilización del cambio (congelamiento).
5. Logro de una relación terminal.

Por último la fase 3ª, dado que es el nudo gordiano, ha sido subdividida en tres:

1. Aclaración o diagnóstico del problema.
2. Examen de caminos y metas alternativas.
3. Transformación de las intenciones en esfuerzos reales de cambio.

Quedan por tanto siete fases establecidas que de hecho se van dando de forma cíclica y recomenzando de forma confusa, si bien resulta provechoso su enfoque didáctico y ordenado como van a ir apareciendo a continuación.

FASE 1ª.

Desarrollo de la necesidad del cambio.

Recordamos que se trata de conseguir el descongelamiento de la situación anterior.

Para ello hay que partir de una "conciencia del problema" y una búsqueda de ayuda, pero con la condición de que dicha ayuda sea apropiada y se halle disponible.

Esta conciencia surge generalmente a partir de sentimientos difusos alrededor de los temas siguientes:

- 1º. La necesidad de modificar actitudes que obstaculizan la movilización de energía. Encontrar nuevos recursos para la acción.
- 2º. Los problemas de comunicación que llevan a una discordancia entre los dos tipos de realidad: interna y externa, y como consecuencia, inadecuación en el comportamiento.
- 3º. Para lograr una mejor distribución interna del poder, que puede o estar muy concentrado (que es lo más frecuente) o bien muy repartido ejerciéndose de manera ineficaz y perjudicial.

Posibilidad de cambio del sistema.

Cada tipo de sistema cliente tiene sus pautas de desarrollo y cambio características; y el asesor debe conocer dichas fases para identificar y adaptarse a ellas ayudando así a seguir el programa de cambio planificado.

Las experiencias del pasado pueden a veces pesar excesivamente y, sin embargo, tienen muy poco que ver a menudo con la situación presente; es por tanto importante descubrir cómo podrá desprenderse de su pasado del que suele ser víctima y empezar algo nuevo. Son muchos los descubrimien

los en los últimos tiempos por lo que las imposibilidades de ayer no lo son hoy. Los supuestos sobre las capacidades de un sistema cliente só lo están en relación con los esfuerzos del desafío que se presenta.

Es importante tener en cuenta la existencia de múltiples interdependencias ya que en virtud de la situación de cambio reaparecerán pautas de dependencia ya superadas; esto puede a veces permitir el descubrir que el sistema cliente puede estar trabajando con una parte que afecta a otros miembros y que por sí misma no puede producir el cambio.

Problemas de la puesta en marcha.

Hay que tener en cuenta que tanto el asesor como el sistema cliente han de aceptar en principio la frustración y convivir con ella y llegar a que sea algo positivo y no una desventaja.

Las actitudes y los valores tienden a estar anclados en las relaciones entre personas y grupos. Por tanto el cambio tiene mucho que ver con estas lealtades de forma que las modificaciones van a influir sensiblemente en el entorno.

Una de las causas más comunes de los esfuerzos de cambio lo constituye la dificultad de convertir la información sobre un problema dado en proyecciones estratégicas y tácticas de cursos en acción.

El problema de la investigación es pues definir y limitar las variables lo más claramente posible y encontrar la mejor manera de medir los aspectos de una situación de cambio dado que se consideren importantes, sin perder de vista el complejo mayor de variables en el cual esos determinados factores están sumergidos.

Puede haber una gran capacidad para el cambio y al mismo tiempo la disposición ser exigua. No está muy claro cuál es la situación estimulante

que llevará a la percepción de la discordancia, a un nivel mayor de aspiración o al deseo de modificación.

Un modelo para nuestras ideas sobre la relación entre cambio latente y manifiesto es la teoría que ve el proceso de cambio como una sucesión de penetrantes reorganizaciones.

Las nuevas ideas, prácticas o sentimientos acumulados se integran en los viejos. Se crea una nueva gestalt que conduce al sistema más allá de su condición de ser y de conciencia. La formación de esa nueva gestalt es lo que obliga al sistema a moverse; esto es lo que entendemos por cambio. Esto ocurrirá muchas veces; es una larga serie de reorganizaciones. A veces es preciso un retroceso antes de un importante cambio y resulta que puede ser un signo de desintegración de forma auténtica e inmediata de las relaciones de las que el sistema forma parte. Por tanto la cuestión es determinar qué lugar ocupará el cambio actual en el desarrollo a largo plazo en el sistema.

Podemos sintetizar muchos de los puntos que han ido apareciendo en esta última aportación agrupándolos en dos aspectos:

Fuerzas iniciales que empujan al cambio:

1. Puede el sistema cliente sentirse insatisfecho o con dificultades.
2. Puede surgir de la discrepancia entre lo que es y lo que podría ser visto desde el exterior, o surgir como algo interno por la distancia entre lo que se es y lo que se pretende ser.
3. Puede deberse a la presión interna hacia la salud o el crecimiento, a la productividad o a la solución racional y eficiente de los problemas.
4. Cuando existen demasiadas propuestas competitivas, que puede convertirse en problema, en algunos casos.

5. Puede haber falta de información, de habilidad o comprensión necesarias.
6. Puede existir atracción por el objetivo de cambio pero no se sabe la forma de lograrlo.
7. Puede existir el deseo de desarrollar el cambio pero se lo impide un ambiente hostil.

Fuerzas orientadas en contra del cambio:

1. Dificultad en admitir debilidades.
2. El miedo al fracaso.
3. Expectativa fatalista debida a intentos fallidos.
4. Miedo a perder las gratificaciones actuales.
5. El ritmo actual que dificulta el encontrar el lugar y el tiempo oportunos para plantearse el cambio.
6. La dificultad de conocer sus propios procesos interpersonales debidos a una falta de marco de referencia.
7. Inseguridad de algunos sujetos que creen que cualquier diagnóstico es una amenaza para los roles.
8. Resistencia habitual a la autoevaluación, y pensamiento por parte de muchos sectores de que la ciencia social es una pérdida de tiempo cuando se las aplica a los pequeños grupos.

Es evidente que la energía que sustentan las fuerzas orientadas a favor del cambio han de ser superiores para que pueda ponerse en marcha el proceso pues de lo contrario perderá su posibilidad de llegar a cambiar, en el inicio. La figura del asesor puede contar mucho aquí con su disponibilidad; es también una fuerza a favor del cambio el que este profesional exista y se encuentra inserto en nuestras instituciones educativas.

En nuestro asesoramiento los cursos previos de perfeccionamiento actualización de motivación.

FASE 2ª

Establecimiento de una relación de cambio.

Es un periodo de expectativas entre asesor y sistema cliente. Existe la preocupación por la capacidad del cliente de aceptar y utilizar la asistencia. Se trataría de la preocupación por la capacidad del cliente por poner a disposición del asesor su información, incluyendo su posición dentro del sistema total.

Se trataría también de ver hasta qué punto el cliente podría cambiar, si bien parece también útil comenzar el trabajo sin examinar las tensiones y capacidades internas que están en juego.

En cuanto a la motivación para captar y utilizar la asistencia hay que distinguir si el cliente se mueve por el deseo de tener más poder sobre otras personas o por alcanzar una mayor comprensión y control sobre sí mismo. El deseo de poder influir sobre otros no es necesariamente negativo sino que puede realmente ser una colaboración de nuevos centros de poder que promuevan el bienestar del sistema total y no de los intereses creados de un subgrupo anquilosado.

Se parte además de que si se establece una mejora en una subparte del sistema a la larga todo el sistema mejorará o se beneficiará.

En cuanto al problema del tiempo de asesoramiento es muy variado y puede resultar desalentador; no es positivo que el cliente piense que la relación va a ser fácil y rápida.

Ha de crearse en este momento un proceso de interdependencia entre asesor y sistema cliente, que puede ser el origen de fuerzas que impulsen al cambio o bien que actúen como resistencia.

La interdependencia puede actuar de promotor para subpartes que ejerzan -

menos tendencias al cambio o como resistencia para otras fuerzas tendentes al mismo. Lo esencial es la unidad de cambio adecuada de forma que pueda generar el empuje hacia otras partes del subsistema.

Entre las condiciones que llegan a producir cambio o resistencia son:

- Las expectativas, es decir, que se tiende a obrar como los demás esperan que se haga por lo que es preciso una movilización de este aspecto del cambio.
- La vulnerabilidad a las amenazas, dice que existe tendencia a sentirse amenazado ante cualquier cambio, excepto el que uno mismo postula.

El sistema expuesto a la amenaza, tenderá primero a volver a las antiguas pautas, pero cerrado el camino de la involución, estará dispuesto a buscar algo nuevo. En un estado de crisis, cualquier cambio puede contemplarse como una mejora.

La oposición general a cualquier clase de cambio es el tipo de resistencia que más frecuentemente se produce al iniciarse tal proceso.

El sistema cliente en su totalidad puede resistirse a abandonar sus gratificaciones o bien las subpartes saben que se benefician con el statu quo y tratan de mantenerlo a toda costa.

Cuando la satisfacción con el asesor se produce en una etapa avanzada puede darse o una desilusión o un intento inconsciente de evitar la responsabilidad del proceso de cambio y eludir así la necesidad de cambiar.

Puede ser que el sistema cliente se halle vinculado con sistemas de su entorno que se oponen al cambio, quizá desestimado pero quizá sin obstáculo serlo. O bien el costo del proyecto en tiempo, dinero o energía puede superar lo que el cliente es capaz de afrontar.

Dar y aceptar ayuda no es cuestión de buena voluntad sino que hay que procurar establecer una forma de trabajo que irá evolucionando a medida que evoluciona la tarea.

En el caso de nuestro asesoramiento especificar tanto el tiempo como las tareas a realizar, quedaron, como diremos, sin concretar, pues dado el desconocimiento de tareas semejantes era preciso tomarlo de forma amplia y pres-
tos a cualquier modificación en el momento que se observara una necesidad de revisión.

FASE 3ª.

Aclaración o diagnóstico del problema.

Este punto tiene varios momentos que pasamos a describir:

Habrà que comenzar por la obtención de la información para lo cual se pueden utilizar diferentes métodos. Puede hacerse con una encuesta a todos los miembros de la organización, o bien realizar un muestreo, evi-
tando en lo posible los riesgos que darían unos datos que no serían fiel reflejo de la realidad. También es interesante el utilizar a un grupo que se autocuestione con lo que se amplíen lo que se obtiene con razones y causas de ellas. En segundo lugar se trataría de un procesamiento de la información y la consiguiente formulación del diagnóstico; aquí el principal punto a tratar es la comunicación de dicho diagnóstico, hay gran-
des diferencias entre los distintos tipos de asesores respecto a la necesidad de pasarlo al sistema cliente.

Unas veces obtienen una gran cantidad de datos, incluso sobre historia y circunstancias actuales del sistema, hay quien piensa que es preciso

expresarlo completamente o por el contrario guardar parte de la información. En otros casos se partirá sólo del análisis de los hechos tal como le son presentados.

A continuación será preciso que se estimule la comprensión y la aceptación del diagnóstico. Hay quien piensa que gran parte del trabajo está hecho cuando llega el sistema cliente a una auténtica comprensión de la índole y causa de sus dificultades, si bien otros piensan que esta fase no es tan importante. No es nada extraño que aparezcan las siguientes fuerzas de resistencia:

1. El sistema cliente puede volverse hostil y aunque aparentemente siga colaborando, en el fondo cierra sus fuentes de información.
2. Rechaza el diagnóstico que se le ofrece pues supone una modificación de la imagen que, se tiene en el momento.
3. Niega la dependencia que todo diagnóstico suele tener sobre todo si se trata de un tema difícil.
4. Es preciso buscar el equilibrio entre la dependencia y la hostilidad.

Como último apartado en esta tercera fase aparece un aspecto en el que existen dos diferentes enfoques; en un caso se afirma que se puede ayudar al sistema cliente a resolver un problema específico que cause la dificultad o bien se puede proporcionar conocimientos básicos de las técnicas que se pueden aplicar en el futuro cuando surjan problemas nuevos y diferentes.

Relacionando esta fase tercera con el desarrollo del asesoramiento realizado, se llevó a cabo la creación de un instrumento que como veremos fueron los indicadores de la calidad de la enseñanza de una cátedra. La utilización del mismo a nivel del equipo nos permitió una calificación en

función de la cual fue posible localizar los problemas fundamentales.

También aquí el punto neurálgico para que sea un hecho el cambio al cual debe de estar abocado este diagnóstico, estará favorecido si el clima que se va creando a lo largo de las discusiones va siendo utilizado para favorecer la expresividad, comunicabilidad y desaparición de las defensas. De lo contrario este diagnóstico servirá más bien para el ataque y el enfrentamiento en el grupo.

Este tema es realmente delicado por ello hay que concederle una especial atención por parte del asesor; se tratará de evitar al máximo las decisiones por votación como fórmula para dirimir una situación conflictiva, será necesario reducir al máximo la tensión, desdramatizar la situación y orientar las fuerzas hacia la comunicación y el entendimiento.

Sería interesante el obtener la valoración de otros miembros de la Escuela, como profesores de cátedras afines de forma que la información se enriquezca con aportaciones de los participantes dentro del grupo y sin embargo miembros también del sistema a un nivel más general.

En cuanto al aspecto de que los sujetos participantes aprendan el sistema de diagnóstico, queda claro que la producción del documento citado en nuestro caso resuelve el tema, al menos a nivel formal como ya hemos comentado en las líneas anteriores.

FASE 4ª.

Fijación de metas y propósitos de acción.

El conocimiento del diagnóstico no lleva directamente a la alternativa en la acción aunque algunos piensan que la comprensión de los procesos de bloqueo llevan directamente a las formas alternativas de acción. Lo más

habitual es que sepa qué ha de hacer pero no cómo ha de hacerlo.

Por ello parece esencial en el desarrollo de esta fase establecer en primer lugar la dirección del cambio; para ello había que localizar un punto u objetivo que sea suficientemente inmediato como para que su éxito dé impulso inmediato a fin de que continúe el proceso.

Así algunos asesores consideran muy importante la visualización clara de los datos obtenidos de una información, pues animarán a seguir el camino emprendido.

Es muy favorable utilizar también como meta el aluvión de ideas o brainstorming en el sentido de que pueden éstas aparecer sin que exista crítica ni discusión de las ideas del otro, aunque en algún momento pueda haber preguntas constructivas que aclaren y estimulen las ideas. También se puede utilizar la ayuda de otros estudios paralelos con el fin de tener un punto de referencia y un determinado tipo de técnica que ha obtenido éxito. Quizá una de las tareas más importantes del asesor es aquí el conseguir que el sistema cliente entienda que es inútil esperar una solución rápida y fácil del problema.

En segundo lugar habrá que procurar movilizar y mantener las intenciones de cambio, pues es muy frecuente que a medida que se va comprendiendo la dinámica de los problemas pueda ir surgiendo el pesimismo e inseguridad de forma que desaparezca la posibilidad de acción constructiva. Es muy importante este paso desde la comprensión de la necesidad de cambio a la intención real de llevarlo a cabo. Una forma interesante de conseguir en este momento ese paso que llevará luego a la acción, consiste en haber conseguido una efectividad de compromisos interpersonales que supongan un apoyo mutuo. La cohesión dará como resultado una concentración de motivos. Si se pretende llevar a cabo a través de una acción coercitiva las metas de cambio ya no podrán comprometer al sistema cliente.

En tercer lugar será útil el poder ofrecer oportunidades para pruebas previas; en este sentido se trataría de proporcionar situaciones de ensayo en donde surgieran el mayor número de dificultades semejantes a las que pudieran darse en la realidad. De esta forma la tensión disminuiría simultáneamente y por tanto -- las posibilidades de éxito futuro aumentarían. Pueden también hacerse ensayos reales pero en lo posible simplificados; estos dosificarían el riesgo de la realización. Parece ser que es un método que beneficia a todos los cambios.

FASE 5ª

Transformación de las intenciones en esfuerzos reales de cambio.

Para ello habrá que localizar la subparte que tiene mayores posibilidades para la acción. Además será preciso el conseguir todo el apoyo posible de los subsistemas que de alguna manera vayan a ser afectados por el cambio. Es muy importante el que se dé una influencia constructiva de las partes exteriores al -- sistema. Podemos concretar las fuerzas que se movilizan en las:

Fuerzas emergentes:

- . El que exista aceptación y aprobación del resto del sistema o sistemas contrarios con fuertes incentivos adicionales para intensificar y apoyar el esfuerzo de cambio.
- . El hecho de formar un equipo y haber visto la sugerencia común del cambio, permite encararlo más fácilmente.
- . Deseo de obtener una utilidad sobre el esfuerzo invertido.

Fuente de resistencia:

- . El descubrir que son realmente los hábitos lo que es necesario cambiar aun que sea otra la intención consciente.
- . Discrepancia entre los cambios provocados y esperados.

- Los sentimientos de inadecuación se desarrollan al mismo tiempo que aumenta la sensibilidad diagnóstica del cliente hacia la causa de sus problemas.

En el tema del asesoramiento que hemos llevado a cabo recordemos que utilizamos como método para el estudio de los problemas una clara definición de los mismos con una descripción de la situación actual y lo que se pretendía conseguir. Con esto se trataba de tener la oportunidad de discutirlo y que quedase expresado con el máximo posible de aceptación entre los miembros del grupo, así facilitaría el apoyo mutuo en la solución del problema.

En cuanto a los propósitos de acción quedaron incluso ya a nivel de realización en la experimentación del método de enseñanza con escasas explicaciones, estudios y realización de trabajos.

Esto resultó ser una experiencia suficientemente gratificante cuando pudo comprobarse cómo se había elevado el nivel en calidad y cantidad de los trabajos realizados.

FASE 6ª

Generalización y estabilización del cambio.

Queda claro que un proceso de cambio que ha obtenido éxito tiende a generalizarse y estabilizarse. Pero hay que tener en cuenta que la posibilidad de un retorno a lo anterior siempre es posible como aparente solución a los conflictos que pueden surgir en las nuevas situaciones. Es por ello muy importante que las partes cercanas a las que han cambiado lo acepten como positivo; - puede ocurrir que si la respuesta de los otros es negativa, quizá sea debido a la poca expresividad para comunicar lo conseguido, la subparte que efectúa el cambio queda enajenada del sistema, entonces en poco tiempo se volverá a la situación anterior.

FASE 7ª

El logro de una relación terminal.

Es necesario también lograr una relación terminal satisfactoria, lo cual tampoco suele ser sencillo ya que pueden darse dos tipos de tendencias: o el deseo de liberarse, que puede expresarse a manera de ruptura, o bien procurar una relación más estrecha y dependiente como reacción al sentimiento anterior.

Será interesante el conseguir un método de evaluación del cambio que ayude al sistema cliente a mantener lo conseguido en situaciones nuevamente difíciles.

En cuanto a la situación del grupo que estamos analizando podemos observar que la generalización a otros terrenos profesionales sigue dándose ya que la citada cátedra mantiene relaciones con otros sectores de la institución para continuar su tarea de asesoramiento. En cuanto a la relación terminal se dió el tipo de ruptura, ya que fué anunciando de forma oficial, resultando un tanto discontinua frente a la relación observada durante todos los meses en que se desarrolló el asesoramiento.

LA TEORIA DE LOS GRUPOS EN O.D. Y EL ASESOR

Parece imprescindible que dediquemos, aunque sólo sean unas pocas páginas a la versión que sobre los grupos nos ofrecen estas teorías. No debemos olvidar que una de las tareas primordiales del asesor ha de girar precisamente, como nos dirá Edgar Chein alrededor de un cierto número de personas que interactúan entre sí, que son conscientes de sí mismos y que se perciben como grupo.

Son muchos los estudios que existen sobre los fenómenos grupales, y claro - está, que cuanto mayores sean los conocimientos que sobre ellos se posean - mayor será la calidad de la actuación asesora. Pero aquí sólo vamos a tratar aportaciones de los autores que estamos ya manejando. De esta manera la incidencia con lo dicho hasta aquí resultará realmente certera.

Podemos comenzar por las ventajas que se observan en los rendimientos grupales en comparación con los individuales.

Se ha comprobado que si un grupo se compone de elementos que confían entre sí y han aprendido a trabajar juntos, son más rentables y eficaces que cualquier otro elemento aislado; pero si el grupo no ha alcanzado cierto nivel de confianza y lealtad mutua actuará más lentamente y con menos eficacia que un individuo aislado. No parece cierto que el grupo sea más conservador que los individuos aislados respecto a decisiones que impliquen riesgo.

Por otra parte es más creador pero siempre que se cuente con un clima no evaluativo, una estructura de toma de decisiones adecuadas para la tarea, y - tiempo suficiente para explotar una idea no usual.

Además se pueden identificar con más facilidad los errores de juicio antes de que se pase al plano de la acción tras considerar las alternativas.

Parece que las personas suelen estar más dispuestas a llevar a cabo una decisión en donde ellas han intervenido que cuando ésta les ha sido impuesta.

Pasamos a describir el funcionamiento interno de los grupos, para lo cual tendremos que revisar algunos aspectos fundamentales tales como: la comunicación, las funciones de los miembros dentro del grupo, como se solucionan los problemas y manera de tomar decisiones, cual es el estilo de liderazgo y autoridad y las consecuencias de la cooperación y competen-cia entre grupos.

No olvidemos que existen una serie de factores dinámicos que van generandose en la vida del grupo y que conducen a su formación. El grado de eficacia de la estructura interna vendrá determinada por dos aspectos: el grado en que el grupo consigue sus objetivos y por la capacidad que tenga para que puedan satisfacerse las necesidades de sus miembros.

El grupo deberá proporcionar a los miembros que lo forman, la posibilidad de dar y recibir apoyo y amistad; encontrar una forma de desarrollar la identificación y autoestima y ser un medio para contrastar y examinar la realidad. Con todo lo anterior se consigue aumentar la seguridad y el poder.

Todos los aspectos que acabamos de describir permiten a los sujetos resol-ver sus tres necesidades básicas en las situaciones grupales:

1. Sentirse incluidos - lo que se ha de conseguir estableciendo y manteniendo relaciones satisfactorias con las personas que lo forman, en cuanto a la interacción y asociación; esto hace que el sujeto se sienta significativo y digno de valor.
2. Tener parte del control, es decir establecer y mantener una rela-ción satisfactoria respecto del poder, lo que proporciona respeto mutuo al tiempo que el sentimiento de ser competente y responsable.

3. Sentir afecto por los otros y que los otros le aprecian, lo que hace aumentar el autoconcepto ya que se siente digno de ser querido.

Pasamos a desarrollar los aspectos que hemos anunciado como fundamentales en la buena marcha de los grupos.

En cuanto a la comunicación podríamos hacernos sencillamente las siguientes preguntas:

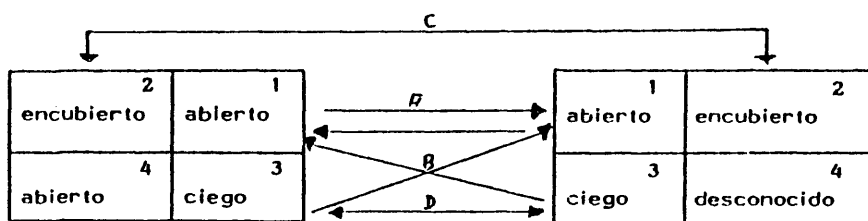
¿Quién comunica y a quién?, ¿con cuanta frecuencia?, ¿durante cuanto tiempo?. Sólo consiguiendo estas respuestas en la observación de un grupo podríamos ya tener las direcciones principales. Ya veremos mas adelante lo que el asesor podrá hacer para mejorarlas.

Vamos a examinar un sencillo cuadro, no demasiado afortunado, pero completándolo con una explicación conveniente, puede resultar útil y clarificarnos este tema de la comunicación.

Es conocido con el nombre de The Yohare window y su autor Luft nos explica que se trata de una representación en las que se pretende que aparezcan las cuatro partes que intervienen en toda comunicación.

1. El yo abierto	2. El yo encubierto
3. El yo ciego	4. El yo desconocido

Dado que estos cuatro compartimientos actúan en todos los sujetos, ocurre que no siempre se está interactuando en los mismos niveles, por lo que se pueden establecer una serie de cruces o de relaciones que hacen prosperar o dificultar las relaciones. Veamos unas cuantas posibilidades.



Cuando se comunican los sujetos en el nivel 1 se dará una expresión libre y directa; si hay un cruce entre la expresión abierta y el nivel ciego se percibirá esa comunicación pero no será de tipo verbal, no olvidemos que a través de expresiones, posturas, etc. pueden transmitirse mensajes de manera realmente influyente; si se da una comunicación intencionada pero de forma íntima o reservada estamos a nivel encubierto; y si son los aspectos ciegos los que se comunican se dará un nivel puramente emocional.

Vamos a esquematizarlo, de acuerdo con las líneas de comunicación que hemos establecido con anterioridad.

- A. - Expresión libre y directa.
- B. - No comunicada verbalmente pero perceptible.
- C. - Se expresa intencionadamente.
- D. - "Contagio emocional".

Todos los que participan en un intercambio de mensajes responden de acuerdo con unas normas que afectan a los siguientes aspectos:

- a. Autoimagen: que corresponde al concepto de sí mismo que tanto emisores como receptores poseen y que determina el tipo de comunicación que establecen.
- b. Imagen de los otros: que también influye simultáneamente en el estilo y que estará muy condicionada por la cantidad y el tipo de in-

formación que de los demás se tenga.

- c. Situación: es el hecho concreto que ha reunido a los que están en un determinado momento y sobre el que inciden el que sea excepcional, el ser habitual, nivel de decisión que le acompañe, etc.
- d. Motivos, intenciones y expectativas: aquellas que en concreto cada cual lleve a la situación grupal, y que van a cambiar sensiblemente el tipo de comunicación.

Todos estos aspectos habrá que tenerlos en cuenta si queremos que el diagnóstico de la situación de la comunicación grupal se acerque de alguna manera a la realidad.

Por su parte Edgar Husse considera los factores que interfieren la comunicación utilizando los siguientes términos:

1. Esterotipación: que son generalizaciones que intervienen en la per-cepción y que muy a menudo dará como consecuencia resultados muy inexactos sobre todo si se utilizan indiscriminadamente.
2. El efecto halo: que consiste en utilizar un determinado rasgo favorable o desfavorable para colocar todo lo que sabemos acerca de una persona.
3. La proyección: mecanismo muy frecuente consistente en atribuir nuestros propios sentimientos o características a otras personas utilizandolo como un dato real.
4. Expectabilidad: que consiste en el proceso a través del cual una persona hace que ocurra lo que desea que ocurra, sin diferenciar am-bos procesos y su mutua dependencia.
5. Percepción selectiva: que se da en función de los propios intereses, deseos y necesidades.
6. Defensa perceptiva: que consiste en la rapidez o tendencia a mante-

ner los aprendizajes o informaciones y la dificultad de desprender de influencias anteriores.

La tarea del asesor deberá consistir, visto todo lo anterior, en estimular las comunicaciones mas abiertas, de forma que el grupo llegue a descubrir el costo que supone no comunicarse a este nivel. No suele resultar fácil ya que en general la educación ha tendido a considerar como poco adecuadas las expresiones emotivas o a considerar íntimas las relaciones sencillamente francas. Es preciso, por tanto, estimular la expresión de sentimientos, si bien el grupo tardará en reconocer las ventajas que ello conlleva sobre todo para la creación de un clima distendido y eficaz.

Por otra parte se deberá conseguir que todos los miembros amplíen sus propias áreas de expresión, de manera que queden reducidas las deformaciones, comunicaciones equívocas y las ambigüedades que suelen suponer un coste muy superior al que generalmente se le suele atribuir.

Si se observara una clara diferencia en el tiempo de las intervenciones deberá el asesor comprobar si esto es debido a características constitutivas de cada miembro o a costumbres establecidas en el grupo que condicionan sensiblemente las aportaciones y riqueza de la que puede disponer el grupo.

Pasamos a continuación a revisar las funciones que han de realizarse dentro de los grupos.

Schein dedica una especial atención a lo que él llama fase de integración o formación del grupo. En este periodo los individuos tratarán de resolver sus necesidades individuales de las que ya hemos hablado: inclusión control y afecto. Esto crea posturas agresivas o de inhibición.

Esta energía contenida queda fuera de la utilización grupal con lo cual el grupo solo dispone de una reducida cantidad de los recursos reales que posee. Superadas las dificultades y conseguido el proceso de formación aparecen una serie de funciones típicas que vamos a subdividir en dos apartados, unas relativas a la tarea que se está desarrollando y otras dedicadas al mantenimiento del grupo.

Funciones relativas a la tarea:

Para conseguir que las actividades vayan desarrollándose, hay una serie de momentos dignos de tener en cuenta; así habrá que iniciar o plantear el tema, para lo que habrá que buscar a la persona idónea que, conociendo el asunto, sea capaz de expresarlo ordenada y claramente; después habrá que pedir y expresar, las distintas opiniones al respecto, será preciso una búsqueda de información así como la presentación de la misma; habrá que requerir aclaraciones, elaborar el material y resumirlo y, por último será preciso comprobar el consenso alcanzado.

Funciones relativas al mantenimiento del grupo:

Tendrán como característica general el facilitar la tarea; así será preciso armonizar las aportaciones, propiciar las transacciones, ofrecer la oportunidad de intervenir, dar aliento, expresar diagnósticos y establecer y comprobar las normas.

Parece evidente que la aportación del asesor sea muy rica en todas estas funciones expresadas.

Desde el primer momento, el asesor es imprescindible; estamos en un ambiente cultural en donde no se trata de resolver los problemas afectivos sino más bien se tiende a forzar las situaciones ocupándose de las tareas. Esto, que de momento puede ser una solución, se ha mostrado no solo insuficiente sino además muy costosa para el grupo. Por ello el aseso

deberá, no contagiándose de la ansiedad inicial, proporcionar a los sujetos una clara percepción de sí mismos, en pequeñas dosis que les permita ir asimilando y haciéndose conscientes de sus problemas emocionales, es necesario que los propios miembros vayan adquiriendo la capacidad de diagnosticarse a sí mismos y la comprensión de lo que va ocurriendo, con lo que la cohesión y el clima de distensión puede ir desapareciendo poco a poco.

Después a lo largo del trabajo el asesor deberá ir recordando al grupo las diferentes tareas que tiene que ir desarrollando; es preciso aquí recordar que este apoyo no quiere decir que asuma la tarea directiva sino únicamente tratará de conseguir que el grupo las vaya desarrollando y adquiriendo en ellas un nivel de calidad más alto. Una posible ayuda concreta que puede aportar el asesor es que los individuos reserven un tiempo final para analizar el propio funcionamiento grupal. Se pueden utilizar instrumentos sencillos de evaluación que permitan la discusión de los avances y retrocesos en el proceso. Es preciso conseguir que el grupo participe en el diagnóstico y que aprenda de dichos comentarios.

En cuanto a la solución de problemas y toma de decisiones, puede ser interesante recurrir al modelo elaborado por Richard Wallen quien especifica este punto planteando dos ciclos de actividad bastante diferenciados para esta tarea: el primero tiene lugar antes de cualquier decisión y el segundo después de que se ha decidido actuar.

Veamos el primer ciclo: tiene a su vez tres momentos que merece la pena diferenciar:

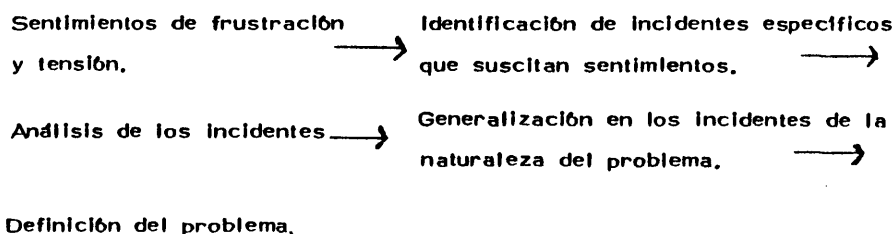
- a. Habrá que definir el problema y para que resulte claro constará de una definición de la situación y una expresión clara de lo que se quiere conseguir.

- b. Se pasará a continuación a generar propuestas para la solución, por los más variados métodos que se puedan aplicar en una situación de terminada.
- c. Se procurará prever o pronosticar las consecuencias de las soluciones programadas, lo que sería tanto como establecer una evaluación de las mismas.

A continuación comenzaría el segundo ciclo, cuando ya se ha decidido que se va a actuar. Este segundo ciclo consta a su vez de otros tres momentos que se van midiendo, siendo el primero de ellos una planificación de la acción con todos los requisitos técnicos que han de acompañarla; a continuación viene la ejecución y por último la evaluación de los resultados volviendo sobre la definición del problema para determinar los niveles de conexión

En algún caso, como cuando se trata de un problema emocional, es preciso ampliar el modelo anterior, con una fase previa sumamente importante si se quisiera tener éxito en la resolución del mismo.

Veamos las fases de este caso especial:



Una vez que hemos llegado a este último punto, se puede aplicar ya el modelo que hemos descrito anteriormente.

Tanto en el caso del modelo más general como es este de forma especial, la tarea del asesor irá principalmente en la línea de evitar que se llegue

demasiado pronto a las conclusiones.

Una aportación muy valiosa puede ser el hacer referencia al problema tras cada solución ya que en muchos casos a lo que conduce es a una nueva redefinición, quedando el planteamiento mismo del problema modificado. También deberá ayudar a que se confirme la comprensión de las soluciones complejas pues muy a menudo puede solo quedar claro para la persona que lo ha formulado.

En cuanto al modelo emocional todavía ha de ser mayor el apoyo y la habilidad profesional pues ya sabemos lo delicado que es cualquier tema emotivo tratado a nivel grupal debido fundamentalmente a las escasas oportunidades de aprendizaje que se suele tener en este sentido.

En cuanto a la toma de decisiones hay que tener en cuenta especialmente el momento de pasar del ciclo 1 al 2, cuando se comprometen en someter a prueba una propuesta de acción. Antes de dar este paso ha sido necesario el ir tomando una serie de decisiones que han de irse examinando detenidamente. También puede presentar al grupo distintas formas de tomar decisiones y que difieran de las que el grupo acostumbra a utilizar; se agiliza y desdramatiza el tema al presentarse diferentes alternativas. Vamos a enumerar diferentes formas de realizarlas siendo variadas sus ventajas; por ello siempre hay que tener en cuenta: el tiempo disponible, la historia del grupo, el tipo de tarea y el clima que se quiere establecer.

Así, puede ser tomada una decisión por las siguientes razones:

Queda una propuesta por falta de apoyo a las otras.

Porque es la autoridad quien la propone.

Por la existencia de una minoría que presiona.

Por votación, estableciendo previamente las normas de adopción.

Por consenso en donde se acepta por mutuo acuerdo.

Por unanimidad, todos los individuos tienen una misma opinión.

La ayuda principal del asesor consiste en observar como se manejan los incidentes críticos, inferir las normas de grupo y hacerlas explícitas.

Si pasamos al tema del liderazgo y autoridad resulta interesante hablar aquí de las cuatro concepciones de hombre de las que nos habla Schein en su "Organizational Psychology"; según la que predomine en el líder su actuación será muy diferente. Veamos resumidamente en qué consisten:

1ª. Considera al hombre como fundamentalmente racional-económico; ya estudiamos esta versión en Mc Gregor y sabemos que considera que el hombre trabaja para ganar dinero, por lo que debe ser movido y controlado por incentivos económicos. En este caso el líder tomará a sus subordinados como una carga y deberá él aceptar toda la responsabilidad.

La 2ª nos habla del hombre social: que se basa en considerar que las necesidades básicas del hombre consisten en tener buenas relaciones con sus compañeros de trabajo y superiores. El líder deberá procurar un buen ambiente y establecer relaciones estrechas y amistosas.

La 3ª, también especificada por Mc Gregor nos dice que el hombre tiende a la autorrealización; considera que irá modificando el nivel de necesidades hasta llegar a la autorrealización como motivación única.

La 4ª, se refiere al hombre complejo: se funda en el concepto de que cada hombre es diferente de los demás y que cambian y van desarrollándose de acuerdo con sus motivos y conocimientos; de forma que puede empezar siendo motivado por factores económicos y al cabo del tiempo llegar a ser capaz de autocontrol. Por ello el líder deberá tener capacidad para diagnosticar y ser lo suficientemente

flexible como para establecer diferentes relaciones en su liderazgo.

Vemos por tanto que al tratar de analizar la eficacia de un grupo hay que tener en cuenta: el tipo de tarea que realiza el grupo, el concepto que el líder tiene de los sujetos en un grupo y los niveles de libertad que les concede.

No hay que olvidar la importancia que tiene el aspecto seguridad en un grupo. Este rasgo tiende a influir cuando va a existir un cambio en la dirección y tiende a ser tan conflictivo, tanto si se pasa de una dirección autocrática a una más democrática como si es en sentido contrario.

El asesor puede ayudar tratando de hacer explícito al líder su auténtico comportamiento pues es muy frecuente el que existan claras divergencias entre sus comentarios o forma teórica de expresarse y las conductas que desarrolla con el resto de los miembros del grupo. Estos comentarios resultan a veces no solo difíciles de hacer sino incluso comprometidos pues hay que tener en cuenta que el asesor tiene un compromiso no solo con la dirección sino con todo el conjunto de la organización.

Los problemas de cooperación y competencia entre grupos.

Vamos a detallar las consecuencias de una fuerte competitividad dentro de los grupos.

Lo que sucede en cada grupo competitivo.

1. Surge una mayor lealtad entre los miembros dentro de cada grupo, pasando por alto algunas diferencias internas.
2. El clima de trabajo varía desde un nivel informal y lúdico hacia otro orientado a la tarea y el trabajo; disminuye el interés por las necesi-

dades psicológicas.

3. El liderazgo va tendiendo a pasar de un nivel democrático a otro más autocrático.
4. El grupo resulta más estructurado y se organiza mejor.
5. Cada grupo pide más lealtad con el fin de presentar un frente unido.

Lo que sucede entre los grupos competitivos.

1. Cada grupo comienza a ver a los otros como enemigos en lugar de neutrales.
2. Comienza una percepción distorsionada, percibe sólo las mejores partes de sí mismo, negándose sus debilidades y por otra parte se ven sólo los aspectos negativos del otro.
3. Aumenta la hostilidad hacia el otro grupo mientras disminuye la interacción y la comunicación; con esto se mantienen más fácilmente los estereotipos y más difícilmente se corrigen las distorsiones.
4. Si se fuerza la interacción cada cual escuchará del otro aquello que aya su propia conducta.

En el caso de que se vaya agudizando la competencia y llegue a existir un ganador y un perdedor ocurrirá que:

- El grupo ganador:

1. Tenderá a ser todavía más coherente.
2. Trata de eliminar tensión con lo cual se hace más lúdico y complaciente.
3. Aumentan los conceptos cooperativos del grupo de interés psicológico perdiendo interés por la realización.
4. El hecho "ganar" ratifica el estereotipo positivo de sí mismo y el estereotipo negativo del otro.

- El grupo perdedor.

1. Existe la tendencia para buscar racionalizaciones que justifiquen la pérdida.
2. Esto puede crear conflictos entre los miembros y culpas que dividen a los miembros.
3. Se esfuerzan en encontrar alguien o algo a quien acusar.
4. Tiende a una baja cooperación intragrupo a interesarse menos por los miembros y a tratar de recuperar lo perdido trabajando más.
5. Tiende a aprender mucho sobre el grupo mismo. Esto le puede llevar a que se reorganice si se consigue aceptar la pérdida en términos realistas.

El asesor podrá prever los conflictos dentro del grupo de la manera siguiente: deberá enfatizar la eficacia del grupo como un todo, estimulará un alto nivel de interacción, procurará que exista rotación de los miembros para las actividades y evitará situaciones en donde se den claramente ganancias y pérdidas, recayendo siempre unas u otras sobre los mismos individuos.

Puede también recordar al grupo que éste ha de satisfacer tanto las necesidades de la organización como las personales, procurará que se expresen los conflictos y se reduzca en lo posible la competitividad. Esto último lo conseguirá si aumenta la comunicación y localiza objetivos comunes que estén más allá de los intereses individuales; pondrá desde el principio condiciones que favorezcan la colaboración presentando la necesidad de considerar que el conflicto y la discordancia pueden ser útiles a la hora de plantearse el buscar solución a ciertos problemas.

ESPECIFICACION DE LOS METODOS PARA LOGRAR EL CAMBIO

Hasta aquí hemos estado viendo en qué consiste el cambio y cuáles han de ser sus pasos para poder llegar a que realmente tenga lugar.

A continuación se recogen una serie de métodos que deben ser conocidos por el asesor como instrumentos concretos de trabajo y que pueden servirle a modo de ejemplo de lo que se puede hacer.

Hay que tener en cuenta que los cambios surgen de la participación conjunta de las partes interesadas.

Por ello no es extraño que uno de los métodos más utilizados sean las reuniones o juntas, que según Fordyce y Weil son de dos tipos:

A - Para diagnosticar, como primer paso del proceso.

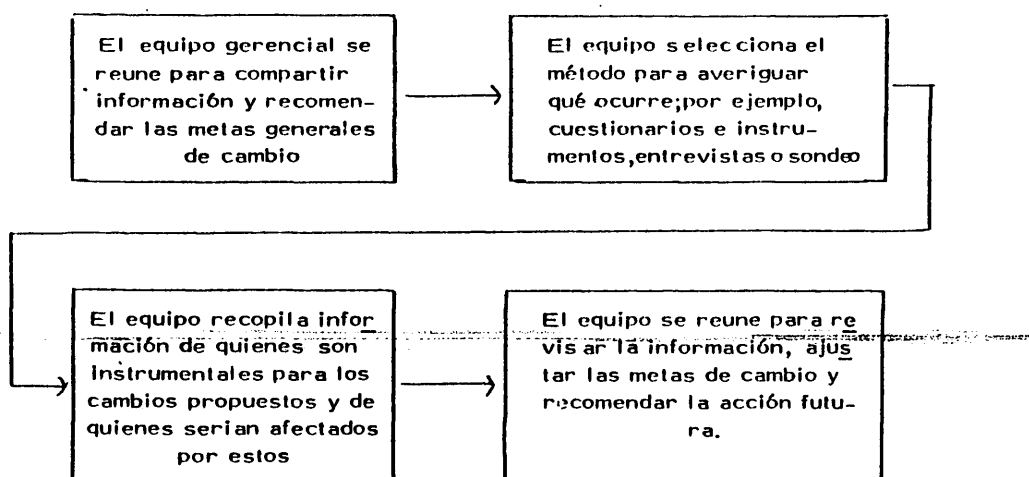
B - Para alterar la situación existente.

En las juntas de diagnóstico existe una mayor variedad y se clasifican así:

1. Juntas del equipo directivo.
2. Para confrontación y fijación de metas.
3. Juntas del grupo familiar (sujetos que interactúan de forma próxima).
4. Para reflejar la situación de la organización, llamada "espejo organizativo".
5. Para el análisis de campo de fuerzas.

Entre aquellos métodos que tratan de alterar profundamente la situación existente se encuentran los programas llamados de sensibilización que detallaremos más adelante.

1. Procedimiento para la serie de juntas del equipo gerencial de diagnóstico.



Puede interesar incluir aquí algunos datos acerca de los instrumentos para averiguar que ocurre:

Los cuestionarios; que como ya sabemos es un antiguo instrumento que se suele utilizar para detectar las opiniones. No obstante ha resultado habitual en la práctica que, o bien no se han rellenado por los destinatarios o a veces no corresponden a lo que realmente se siente. Para disminuir al máximo este problema deberían realizarse conjuntamente con las personas o representantes de los individuos que van a tener que contestar con el fin de que corresponda al máximo con la realidad.

Las entrevistas; que es una forma directa de explorar las maneras en las que el grupo puede ser más efectivo. Se logran de esta forma percepciones a veces inéditas.

El sondeo; es un método mediante el cual puede conseguirse información acerca de problemas preocupaciones o necesidades de dife-

rentes estamentos con los que se tiene poca relación y sin embargo son parte de esa organización.

La encuesta: a veces hay disgusto, ansiedad o aburrimiento; se trataría de saber cual es el problema que no se trata; con este medio se consigue que esto sea revelado, lo cual es un paso previo para la posible acción. Pueden ser múltiples los modelos que se pueden utilizar pues de lo que se trata es de recoger el continuo a través del que se distribuyen las contestaciones; si está muy concentrada la respuesta es inequívoca.

Collages o dibujos: son útiles para comenzar una relación acerca de la situación organizacional, ya que se trata de expresar a través de dibujos determinadas situaciones grupales; las reacciones son muy significativas y a veces realmente consiguen liberar la tensión que impedía la libre comunicación de los problemas de base.

Le rol-playing o representaciones: también tiene un significado proyectivo como en el caso anterior, resultando muy eficaz, si bien de difícil aceptación, a veces como método.

2. La reunión de confrontación y fijación de metas.

En este caso es Richard Beckard quien nos ofrece un modelo útil para tratar situaciones en las que se precisan cambios para evitar la llamada "energía disfuncional" derivada de situaciones de escasa información y variadas expectativas.

Serán precisas tres fases previas a la junta:

- reuniones departamentales para conocer los datos de la situación.
- convocar asamblea general para mejorar el nivel de comunicación.
- efectuar una encuesta para determinar los problemas.

Con estos datos se puede pasar a la reunión de confrontación que es quemáticamente está integrada por las siete fases que siguen:

Fase 1. - Ambientación (45 minutos) a manera de presentación: estilo, animar a la expresión, temas a considerar, etc.

Fase 2. - Recogida de información (60 minutos) para lo cual se forman pequeños grupos de seis o siete individuos; un portavoz informará de los resultados en la discusión general.

Fase 3. - Puesta en común de la información (60 minutos). Se irán recogiendo por el moderador de la reunión y se distribuirán los problemas en los mejores grupos posible a manera de síntesis.

Fase 4. - Establecimiento de prioridades y planificación de la acción de los grupos (75 minutos). Tras las directrices del moderador en los 15 primeros minutos se distribuyen en los grupos de trabajo con los siguientes objetivos:

- a) discutir los problemas y asuntos que afectan a su área decidiendo las prioridades y compromisos del grupo
- b) concretar qué temas han de ser tratados por la dirección prioritariamente
- c) decidir la forma de comunicación al resto de la organización.

Fase 5. - Planificación de las iniciativas a nivel de organización (de 60 a 120 minutos)

- a) Cada grupo a través del moderador informa al resto del grupo de los planes y compromisos.
- b) Cada unidad enumera los asuntos que en su opinión aparecen como prioritarios por parte de la dirección.
- c) La dirección considerando lo anterior establece los compromisos de acción con objetivos, calendarios, asignación de equipos.

Fase 6. - Inmediata continuación post-reunión por parte del equipo directivo en el caso de que existan otros niveles de decisión o consulta de presupuestos

los, plazos, etc.

Fase 7. - Revisión de los resultados (120 minutos): cuatro o seis semanas después deberá celebrarse una valoración de lo conseguido en relación con lo establecido previamente.

3. La junta de grupo familiar.

Se entiende aquí por grupo familiar al formado por personas cuya interrelación y comunicación es grande en general.

Se puede realizar sencillamente revisando juntos lo siguiente:

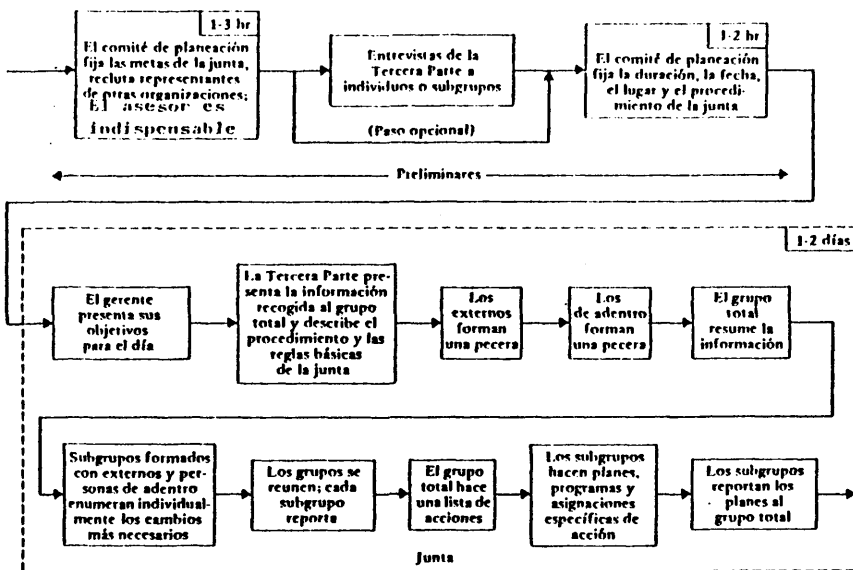
- . Planificación
- . Logro de metas.
- . Lo que hacemos mejor.
- . Lo que hacemos peor.
- . Cómo estamos trabajando juntos (es decir, estilo gerencial, cómo manejamos los puntos de vista conflictivos, cómo nos ayudamos unos a otros y cómo pedimos ayuda).
- . Nuestras relaciones hacia arriba, hacia abajo y hacia los lados.

La información recopilada se discute y se agrupa por temas; se planea la próxima acción (por ejemplo, la junta de formación del equipo).

4. "El espejo organizacional".

Es un tipo particular de retroinformación que permite recopilarla de diferentes estamentos clave con los que se relaciona y que ha de cerrarse con la lista de tareas específicas para el mejoramiento de los servicios de operaciones.

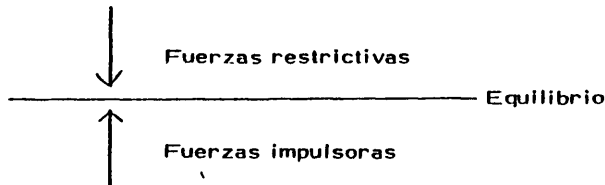
Aparece representado el procedimiento con el fin de simplificarlo.



5. Análisis del campo de fuerzas.

Es una herramienta que sirve para analizar una situación que se quiere cambiar, lo cual ayudará a que se alteren las condiciones de la organización con un mínimo de esfuerzo.

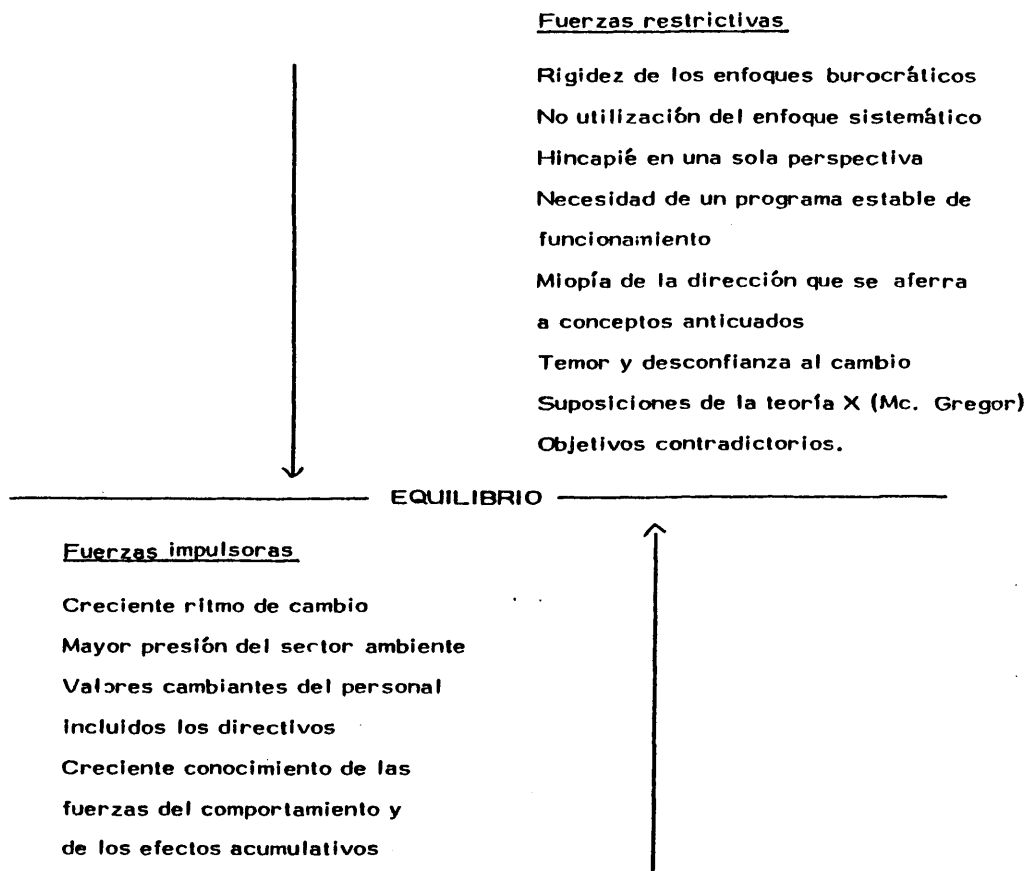
El modelo será el siguiente:



Es muy útil cuando se empuja un esfuerzo de cambio o cuando hay duda sobre cuál es el próximo paso a seguir. Una vez realizado el análisis será importante el preparar un plan de acción para la realización con los puntos siguientes:

- . principales sucesos que van a ocurrir.
- . programas de respuestas
- . personas que pueden ayudar
- . responsabilidad de las partes
- . coordinación
- . prever la retroinformación y evaluación

Hunt nos ofrece un ejemplo al que puede apreciar el análisis de fuer-
zas:



Método para alterar la situación:

El entrenamiento en sensibilización.

Es una forma original y discutida de educación; consiste en el esfuerzo de un pequeño grupo de personas encaminado a hacer que sus miembros tengan más conciencia de sí mismos y del proceso del grupo.

Los pasos serían:

El sujeto: 1. Se comporta

2. Analiza su comportamiento
3. Trata de generalizarse a partir de este análisis
4. Trata de aplicar lo que aprende.

El grupo de formación es una de las innovaciones pedagógicas más notables que han surgido en los últimos veinte años.

Nació en E. E. U. U. en 1947 fruto del proyecto patrocinado por el Research Center for Group Dynamics del Massachusetts Institute of Technology; National Education Association.

La formación del mismo consiste en ayudar a los participantes a:

1. Conocerse mejor a sí mismos y a los demás.
2. Desarrollar la capacidad para conocer los efectos de su comportamiento en los demás.
3. Enriquecer su repertorio de ideas sobre el comportamiento humano, relaciones interpersonales y funcionamiento de los grupos.
4. Desarrollar eficacia interpersonal y capacidad para trabajar en grupos.
5. Aprender un método para incrementar en el futuro los conocimientos sobre sí mismos y sobre los demás.
6. Aplicar estos conocimientos a la organización.

Sus dos principales variantes:

- a. - El grupo con análisis de proceso: es un grupo en el que además de realizar su tarea prevista, de forma regular se dedica un

tiempo para ir analizando el proceso que tiene lugar en el grupo.

- b. -El laboratorio de equipo; que está constituido por un grupo de trabajo que se reúne periódicamente o durante unos días para explorar los problemas de relación existentes entre sus miembros y mejorar el funcionamiento del grupo. Una vez que el equipo ha avanzado suficientemente en la resolución de sus problemas se convierte en un grupo capaz de analizar el proceso que hemos descrito en el punto anterior.

El entrenamiento en laboratorio, dirá Bennis, presupone más salud emocional que la terapia de grupos, y se diferencia de ésta en que es un programa educacional para mejorar la calidad de vida no para curar problemas emocionales.

El grupo puede estar formado por diferentes categorías, así surgen varios tipos de formaciones.

1. Grupo de extraños : constituido por individuos de la misma profesión, pero que no pertenecen a la misma organización.

Aquí resulta más fácil actuar espontáneamente de forma que el aprendizaje es rápido y transferible a los problemas interpersonales que se viven en su propio grupo.
2. Grupo en diagonal: formado por personas de diferentes niveles con lo que se obtiene una muestra que puede resultar realmente significativa si está bien distribuida. Aquí surge el problema de las tensiones entre escalones con las consecuencias que se prevén y que a veces pueden paralizar las comunicaciones.
3. Grupo en paralelo: sirven como puntos de referencia pudiéndose trasvasarse conclusiones y establecer cierto tipo de intercomu-

nicaciones. No obstante pueden surgir problemas accesorios por enfrentamientos grupales que no se dan en los otros tipos.

4. Grupo estructurado: formado por los miembros por ejemplo de un departamento y surgen demasiados conflictos a veces del aquí y el ahora resultando mas difícil aprender y sacar a la luz situaciones anteriores.

Aunque es un método con más riesgos que otros resulta realmente apropiado si se pretenden resolver diferencias o desarrollar la capacidad de trabajar en equipo a largo plazo.

Por su parte Bennis en "Organization Development: its nature, origins and prospects" nos habla también de los métodos de laboratorio para el perfeccionamiento de los grupos y dice que se basan en:

1. La creencia de que las personas pueden aprender a partir de un análisis de sus propias experiencias psicológicas en un lugar y en un tiempo determinado.
2. Los hechos relevantes de los que pueden surgir con más eficacia este aprendizaje son los sentimientos, las reacciones sobre el prójimo con el que nos ponemos en contacto, vivencias que se suelen ocultar sistemáticamente.
3. Un curso de formación en el laboratorio puede vencer las fuerzas contrarias a esta comunicación de sentimientos.
4. Las fuerzas que hay que superar suelen ser actitudes culturalmente aprendidas.

Los métodos de laboratorio promueven y consiguen cambiar algunas de estas actitudes creándose una intuición personal y permitiendo conocer las reacciones y sentimientos de los demás.

Se consigue generalmente: como valores definitivos que se comuni-

can a través del aprendizaje de laboratorio:

1. Una devoción hacia las formas de encuesta (experimentadas como aproximación diagnóstica hacia las situaciones interpersonales y organizativas)
2. Una tendencia a una comunicación abierta y honrada en cualquier lugar donde éste sea idóneo.

Esto significa que el mostrar a la gente lo que vale ser más abierto y honrado puede minar la autoridad formal que limita la comunicación irrelevante para la tarea y excluye los sentimientos en interés de la eficacia. El fenómeno de la encuesta o aumento de información puede llevar a la utilización de la autocracia convencidos de su valor para conseguir los objetivos, pero es un riesgo necesario.

De esta forma se pueden satisfacer las necesidades psicológicas de los miembros aumentando la sensibilidad y la actitud de diagnóstico en la resolución de los problemas colectivos mejorando la eficacia del grupo.

Puede ser tan difícil el paso de un sistema autocrático al autoritario como viceversa.

Si un grupo se siente incapaz de encontrarse cara a cara consigo mismo es importante revisar cuáles son los sentimientos cuando participan en tareas comunes; también sería necesario el analizar el tipo de liderazgo que habitualmente dirige el grupo, tanto cuando se trata de desarrollar tareas como el que establece el estilo de relación socioemocional que se da en el grupo.

Es muy importante el seguir las comunicaciones pues su centralización puede resultar agobiante para el grupo así como estudiar los canales de comunicación a través de los que se distribuyen las informaciones.

Es evidente que en el contexto en el que se mueve todo este tipo de aprendizaje

ha tomado la opción educativa humanista. Por ello puede también resultar aquí interesante apuntar las cuatro hipótesis del autor últimamente citado, relacionando el ambiente general de la organización y el contexto educación-formación.

HIPOTESIS 1

Cuanto mayor es el grado de humanización del clima de una organización, tanto mayor debe ser el grado de humanización en materia educativa a fin de asegurar un cambio efectivo en la conducta de los participantes.

HIPOTESIS 2

Si el grado de humanización del contexto educativo es inferior al grado de humanización del clima general de la organización, tal diferencia influirá negativamente en los participantes.

HIPOTESIS 3

Si el grado de humanización del contexto educativo es sustancialmente superior al grado de humanización del clima general de la organización, los participantes en las actividades de formación conseguirán cubrir sus objetivos académicos, pero la aplicación de sus conocimientos resultará perjudicada.

HIPOTESIS 4

Si el grado de humanización del contexto educativo es equiparable al del clima organizativo general, o ligeramente superior, los participantes cumplirán correctamente su programa de formación y podrán, a su vez, aplicar los conocimientos adquiridos a sus respectivas áreas de trabajo.

Una de las mayores contribuciones que puede prestar el asesor en los grupos ha de consistir en conseguir que las personas sean sensibles a la complejidad de los grupos así como al tiempo y energía que debemos invertir a fin de obte

- 100 -

ner más adelante un rendimiento idóneo.

Esto resulta ser algo realmente imprescindible para conseguir un rendimiento óptimo en los equipos, pues como ya hemos dicho, una vez conseguida la cohesión los grupos resultan ser realmente enriquecedores para conseguir los objetivos de la tarea propuesta.

NIVELES DE PROFUNDIDAD EN LA INTERVENCION.

Como hemos ido viendo el asesor ha de promover el cambio a través de una serie de técnicas que tiene a su disposición. Vamos a estudiar ahora otro aspecto que, es el nivel de profundidad al que esas técnicas pueden llegar y la necesidad de utilizar unas u otras, según el diagnóstico, identificación del problema, etc. que se hayan realizado.

Para revisar este punto vamos a tomar unas conclusiones de Lawrence y Lorsch en su "Developing Organizations diagnosis and action" que en este caso nos van a servir de Introducción al tema.

De la práctica profesoral se ha ido extrayendo una clasificación de métodos de cambio que han influido de diferentes maneras desde aspectos superficiales, como la comunicación formal o los procedimientos de contro, hasta cambios en la forma de percibir, en las actitudes y los valores.

Los autores citados han presentado el modelo que aparece a continuación para representar esos distintos niveles a los que hemos hecho referen-cia.

No olvidemos que la mayoría de los autores están de acuerdo de que el enfoque para una organización determinada depende de su cultura actual y de su sistema de valores como recoge Edgar Huss. Esto sería lo mismo que afirmar que no existen fórmulas prefabricadas ya que los problemas tanto de tecnología como de cultura difieren de unas organizaciones a otras. Por ello el asesor deberá adoptar un modelo de acción-investigación destinado a acomodarse a las necesidades, objetivos y valores presentes en la organización.

CAMBIOS DE CONDUCTA

MEZCLA DE ASPECTOS COGNOSCITIVOS Y EMOCIONALES

OBJETIVOS DE CAMBIO

MÉTODOS DE CAMBIO

Cambio sencillo de comportamiento

Diferentes modelos de interacción

Diferente papel de las expectativas

Diferentes orientaciones y valores

Diferentes motivos básicos (realización, pertenencia, poder, etc.)

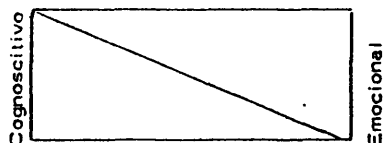
Cambio fundamental del comportamiento

Nuevos métodos para funciones de coordinación, preguntas, programas, etc.
Nuevos canales oficiales de comunicación.

Programas intensivos de educación: nueva división de trabajo y estructura de autoridad.

Nuevos sistemas de recompensas: diferentes estilos de dirección.

Nuevos criterios de selección, cambio de cargos o mayores cambios de la estrategia.



Esta figura nos muestra la creciente complejidad y dificultad para lograr los cambios de conducta a medida que se pasa de un deseo de modificar patrones habituales de interacción en una organización, a modificar el papel de las expectativas, cambiar los valores y orientaciones hasta llegar a lo más difícil de modificar que son los motivos básicos. También se muestra como, a medida que se profundiza en el cambio, el proceso cognoscitivo inicial pasa a ser primordialmente emocional.

Para esto hay que huir de las discusiones teóricas y sustituirlo por un planeamiento práctico, acerca de la combinación apropiada de métodos que se requieren para eliminar la brecha entre el actual estado de cosas y el que se desea.

Por su parte Richard Selfridge y Stanley Sokollik estudian extensamente la profundidad y la amplitud de las actividades del asesor como cualidades diferenciadoras.

Lo expresan a través de un continuo en donde las estrategias más superficiales son fácilmente observables, tratan el nivel de aprendizaje cognoscitivo y los aspectos más racionales de la actuación y conducta individuales, por tanto se pueden considerar como típicamente técnicas u operativas, y orientadas hacia la tarea. En el extremo opuesto aparecerán aquellas estrategias que se trabajan más profundamente, que afectan personalmente a los individuos, que son más complicadas y difíciles de mantener. Por otra parte hay también un rasgo que diferencia los niveles: la dependencia. En el caso de cambios superficiales la relación es momentánea y pasajera, en cuanto se adquieren los conocimientos cognitivos. En cambio en el caso de mayor profundidad, lo que se adquiere es una relación interdependiente y la naturaleza del aprendizaje es más específicamente función del estilo y aptitudes personales del asesor.

Aparece a continuación la representación en X niveles en donde la profundidad de la intervención va creciendo a medida que se trabaja en un nivel superior.

Nivel I

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.- Definición de cargos y de puestos de trabajo, canales de comunicación y de jerarquía.

Aquí se considera a las personas como elementos sustancialmente intercambiables y los cambios que resultan se limitan al diseño y desarrollo de relaciones posiccionales formales y específicas, todas las cuales se pueden expresar por medio de un organigrama.

Nivel II

PRACTICAS Y POLITICAS FUNCIONALES. - Dirección por objetivos orientada hacia lo profesional y la formación técnica.

Surge de una revisión del asesor sobre los cambios que ha habido en las políticas y prácticas funcionales empleadas para administrar y coordinar la organización. El objetivo principal es desarrollar una planificación y control más eficaz.

Nivel III

PRACTICAS Y POLITICAS DE PERSONAL. - Mejora de los factores "higiénicos" del trabajo.

El centro del interés es aquí la naturaleza y eficacia del sistema de procedimientos, políticas y dirección de los recursos humanos, con el convencimiento de que una mayor uniformidad y equidad en el tratamiento de los individuos, será más satisfactoria y más productiva.

Nivel IV

EVALUACION DEL RENDIMIENTO. - Dirección por objetivos (DPO) orientada a los resultados.

El principal interés es realizar un modelo de trabajo más efectivo. Se realizan intentos directos para reducir una tarea a la mínima porción de esfuerzo mental y físico, reprogramando la ejecución en términos de componentes racionales y fácilmente cuantificables.

Nivel V

DESARROLLO DIRECTIVO. - Desarrollo del estilo de mando, cambio de actitudes, mejora de la capacidad directiva.

Aunque aquí hay diferentes líneas de actuación ya que como sabemos desde

hace bastantes años el desarrollo gerencial ha sostenido una gran atención y dedicación de los expertos, se va convirtiendo en un vehículo para crear una mayor conciencia y por tanto receptividad para afrontar aquellos problemas que sólo se han tratado a nivel teórico, de forma que se utilizan a nivel experimental, camino mucho más seguro en el aprendizaje de nuevos comportamientos.

Nivel VI

ENRIQUECIMIENTO DEL TRABAJO. - Mejora de los factores "motivadores" del trabajo.

Los cambios en el contenido y naturaleza de la tarea se realizan sólo después de que un análisis haya revelado los factores psicológicos más críticos para un grupo particular de individuos; el rediseño del trabajo se enfoca para la satisfacción de estas necesidades.

Nivel VII

COMPORTAMIENTO INTER-GRUPAL. - Confrontación entre grupos.

Se trata del cambio de aquellos factores de las actitudes y el comportamiento que contribuyen a la funcionalidad o disfuncionalidad de las relaciones de trabajo entre diferentes grupos dentro de una organización. La finalidad es ayudar a los grupos a desarrollar una mayor eficacia por medio de la confrontación de su relación de trabajo intergrupal, es decir mejorando su habilidad para tratar con esta problemática y por tanto trabajar mejor juntos hacia el logro de los objetivos compartidos de la organización.

Nivel VIII

COMPORTAMIENTO INTRA-GRUPAL. - Entrenamiento y formación para trabajar en equipo.

Se centra en la mejora conjunta para facilitar la actividad habitual y la

resolución de problemas efectivos de los miembros de un grupo de trabajo. Se trata pues, de mejorar los procesos Interpersonales por medio de los cuales los individuos que forman el pequeño grupo han de conseguir que se desarrolle la capacidad interna de cada miembro para detectar y analizar los datos recogidos sobre su conducta y la de otros dentro del grupo.

Nivel IX

COMPORTAMIENTO NO-GRUPAL.- Desarrollo y análisis individual.

Tiene como objetivo la situación social abierta, no programada, más bien que el comportamiento del individuo dentro de su grupo de trabajo. Se trataría de conseguir una mayor independencia, lo que está en función directa de unas relaciones más auténticas, ya que surgen de pensamientos y de acciones personales y no de acuerdos organizativos preexistentes. En todo contexto se considera que la comprensión y el desarrollo psicológico que mejora al individuo será también ventajoso para la organización.

Nivel X

COMPORTAMIENTO DE GRUPOS HABITUALES.- Desarrollo del grupo de sujetos que viven cara a cara.

Se plantean tres objetivos fundamentales en el empleo de metodología de grupos, de formación dentro de un ambiente de equipo de trabajo.

1. Establecer un clima por medio del cual se genere información válida.
2. Proporcionar al sistema cliente oportunidades para tomar decisiones libres e informadas, basadas en el conocimiento generado previamente.
3. Mantener el compromiso interno continuo del cliente para aprender y mejorar los procesos Interpersonales.

La consideración de que este nivel sea tenido como el intento de cambio

nás profundo posible en el entorno organizativo es debido a los argumentos siguientes:

El desarrollo de la competencia interpersonal exige que los miembros de la organización se comuniquen con un mínimo de distorsión y evaluación de la información, para lo cual es preciso que se adquiriera un alto grado de autoconciencia y autoaceptación. Además una vez expuestas las sensibilidades de los individuos se han de integrar de alguna manera en relaciones interpersonales más viables y funcionales. Por otra parte las actividades del grupo de formación conducen a que cada individuo llega a confiar en los otros por la ayuda de su retroinformación del mismo modo que los otros confían en él y de esta forma cada miembro del grupo contribuye a la reeducación de todos los demás. Por último se intenta en este nivel cuestionar y desafiar aquellas normas organizativas básicas que obstaculizan la creación de información válida. Hay una confrontación intencional con lo real, y un esbozo de las actividades que moveran a los individuos y a los grupos hacia comportamientos más efectivos, pues como dice Friedrich Rückert: "ante cada uno se halla la imagen que ha de llegar a ser y mientras no lo es su paz no es completa."

Es importante por último recoger la aportación de Roger Harrison quien en 1968 presentó en Viena, en un congreso internacional, precisamente unas hipótesis interesantes acerca de los criterios para elegir la profundidad en la intervención. Parte este autor de que la variedad de las estrategias no suponen formas distintas de hacer las mismas cosas sino, que -- son realmente cosas diferentes, pues tocan al individuo, al grupo o a la organización en múltiples aspectos de su funcionamiento.

Exigen variadas clases y grados de compromiso por parte del cliente para poder tener éxito, así como grados en los niveles de capacidad y habilidad por parte de quien las ejerza.

Para tratar de casar las estrategias con los problemas de cambio parte de la hipótesis siguiente: un concepto fundamental para la taxonomía, o clasificación, es el nivel de profundidad del compromiso individual en el proceso de cambio. Se puede establecer un continuo entre las estrategias que tocan los aspectos más profundos personales, privados y centrales del individuo o sus relaciones con los demás, hasta aquellos que se centran en los más externos y públicos de la conducta de rol. Cuanto más superficial, más fácil es clasificar en ella estrategias de cambio y lograr un consenso adecuado.

La clasificación consta de cinco niveles:

1. Redistribuir las tareas, los recursos y el poder relativo correspondiente a diversos roles en la organización.
 - aquí no se necesita saber mucho de las personas.
 - las personas son moderadamente intercambiables.
 - la función consiste en diseñar la organización.
2. Evaluación del rendimiento e intento de conducirlo directamente.
 - práctica de la administración por objetivos.
 - establecer metas convenidas mutuamente por el individuo y el supervisor.
 - la información sobre los individuos de aquello que es público y observable.
 - y el éxito o fracaso del individuo está en alcanzarlas.
3. Nos interesa aquí, no sólo el desempeño sino los procesos mediante los cuales se logra. (análisis instrumental).
 - interesa como percibe la persona su rol, como lo valora, que es lo que evalúa y lo que devalúa en él.
 - en qué trabaja la persona esforzadamente y qué decide olvidar.
 - como actúa cuando tiene que delegar autoridad, reservarse las decisiones, comunicar o retener información, colaborar o competir

con otros, etc.

- pero sin entrar en las relaciones interpersonales afectivas, aunque es difícil de conseguir.
- este nivel de instrumentalidad es para cambiar la conducta y las relaciones laborales.
- consecución de la excelencia organizacional.

4. Propiedades de las relaciones humanas dentro de la organización, sentimientos actitudes y percepción de los demás.

- se trata de que se dé una apertura para que los miembros se comprendan mejor, se sientan cómodos, sean más ellos mismos.
- sean capaces de aprender del grupo.
- se ocupen directamente o de forma intensiva de la emotividad interpersonal.
- este cambio desde la tarea orientada hacia el análisis instrumental del proceso, hasta la orientación de sentimientos y análisis interpersonal del proceso es muy criticada por algunos autores cuando prefieren el interés de la empresa al del individuo.

5. Análisis Interpersonal.

- métodos para revelar las actitudes más profundas del individuo, sus valores y conflictos, con respecto a su funcionamiento, su identidad y existencia.
- se trata de aumentar el espectro de las experiencias de que puede tomar conciencia y con las que puede enfrentarse.
- el material puede tomarse de las fantasías o del nivel simbólico.

Vamos a revisar algunos aspectos consecuencia de la dimensión de profundidad

- a. El grado de dependencia del cliente: mayor cuanto más profundo.
- b. Los beneficios para otros miembros de la organización: más en los

niveles superficiales ya que el esfuerzo realizado se transforma en organigramas, formas de trabajo, etc. En los niveles más profundos es el individuo el blanco y portador del cambio. Por ello cada vez se utilizan niveles más profundos en los directivos o en organizaciones científicas y técnicas donde el individuo puede tener más impacto.

- c. Disponibilidad de la información: cuanto más profundo es el nivel, hay menor disponibilidad de la información para intervenir con eficacia, pues los conocimientos científicos caminan lentamente en este sentido. A medida que avanzamos en profundidad se debe emplear más tiempo y destreza para cubrir la información, que es habitualmente privada y oculta, lo cual eleva los costos; además hay más riesgo y es más imprevisible para el individuo.
- d. Energía necesaria: en los niveles más profundos estamos comprometiendo mucha energía psicológica del sujeto ya que están afectándose aspectos relacionados con el individuo y sus relaciones con los demás; está muy cargado emocionalmente y si las autopercepciones resultan refutadas, la descompensación del equilibrio de fuerzas -- puede producir cambio súbito de conducta, de actitudes y desintegración de la personalidad.

Antes de comparar las aportaciones que acabamos de exponer con los niveles en los que se desarrolló el asesoramiento, es preciso hacer un comentario general. Dado que en el caso que nos ha ocupado son profesores y además universitarios, hay que pensar que las posibilidades de actuación pueden ser ricas en profundidad. El profesor, sólo por su profesión ya demuestra un interés profundo hacia la comunicación con los otros, en este caso alumnos universitarios, desea hacerles partícipes de sus conocimientos y experiencias, desea transmitir su saber. Si a este contexto le unimos el deseo de perfeccionamiento expresado en la realidad de haber

solicitado el asesoramiento, nos pone en las mejores condiciones para no tener prejuicios respecto a la profundidad de los niveles a desarrollar.

Otra cosa será que a la hora de ir llevándolo a cabo se observe una clara decisión de no comprometerse excesivamente o bien evidenciar los grandes conflictos que provocaría una movilización profunda de la situación establecida. En este momento habrá que limitar la acción a donde el sistema cliente desee, sin forzar en absoluto la situación, dado que cualquier presión en este sentido deja de ser aconsejada en cualquier caso.

Una de las grandes limitaciones es siempre el tiempo y en este tema resulta ser algo primordial. Cualquier tratamiento profundo de las situaciones requiere un tiempo previsible en donde se pueda, como ya dijimos, descongelar la situación para volver a reconstruirla con la integración de las nuevas percepciones generalmente poco gratas para la imagen de sí mismo; si el grupo no puede realizarlo con la asistencia técnica puede quedar -- distorsionado, y verse resentida la tarea que realizan en común.

En el asesoramiento llevado a cabo se puede decir que funcionó en el nivel IV de Lelfudge y Lokolik ya que como ha quedado expresado "el principal interés en este nivel es realizar un modelo de trabajo más efectivo". Al tratar las situaciones problemáticas se buscaron formas de obtener un mayor rendimiento, buscando el ordenar y racionalizar los medios de los que se disponía.

En el caso de los cinco niveles establecidos por Roger Harrison se trataría del segundo, cuyas características son realmente parecidas al que hemos descrito en el párrafo anterior.



CAPACITACION CIENTIFICA Y PROFESIONAL DEL ASESOR.

Queda clara la enorme complejidad de la tarea asesora y como nos dice Lip-
pitt.

"La demanda de estos profesionales supera muchas veces la oferta. El de-
sarrollo de programas de capacitación profesional en tales especialidades
no se ha producido con la rapidez suficiente como para proveer gente ca-
pacitada donde se la necesita".

Reduciendo todo el bagaje de conocimientos y habilidades que hemos enume-
rado podrían sintetizarse en dos aspectos:

Técnico: Conjunto de disposiciones y actividades que se prestan a la ob-
servación y que pueden aprenderse.

Actitudinal: Tendencia constante a percibir y reaccionar en un sentido de-
terminado, enraizado en la personalidad y que no pueden tomar-
se a voluntad en un determinado momento.

En el caso del asesor este segundo aspecto cobra un inusitado interés.

Partin en su "Current perspectives in organization development", nos des-
cribe las habilidades que tiene que poseer el asesor, y las va distribuyén-
do en diferentes áreas. Estas implican otros tantos campos de conocimien-
tos y experiencias en cada una de ellas; sintéticamente se exponen a con-
tinuación:

Area nº 1 de habilidades

El asesor deberá de definir sus motivos personales y su relación con el
sujeto de cambio.

Para ello deberá ser capaz de:

- comprender su propia motivación
- trabajar en términos de una ética del cambio.

- conocer la relación entre cambios previos y posteriores.
- prever las resistencias y disponibilidad al cambio.
- determinar el propio papel estratégico en función de la propia situación y las habilidades propias.

Area nº 2.

Ayudar al sujeto de cambio a tomar conciencia de la necesidad de hacerlo y del proceso de diagnóstico.

Para ello pensará:

- determinar el nivel de percepción que los sujetos de cambio tienen de la necesidad del cambio.
- elevar el nivel de aspiraciones del sujeto de cambio y asegurarse que son realistas.
- crear una percepción del potencial de expectativas del cambio y desarrollar el sentimiento de responsabilidad respecto a él.

Area nº 3.

Realizar diagnósticos conjuntos entre quien induce al cambio y el sujeto de cambio; deberá tener en cuenta la situación, el comportamiento, el grado de comprensión, los sentimientos y el deseo de modificación.

Tendrá la necesidad de:

- promover la catarsis necesaria como punto de partida.
- usar con habilidad los instrumentos de diagnóstico.
- diagnosticar en términos de causa no de bueno o malo.
- tratar hábil e inteligentemente con la ideología, mitos, tradiciones y valores del sujeto de cambio.

Area nº 4

Decidir sobre el problema, involucrar a otros en esta decisión, planear y

desarrollar la acción y llevar el plan adelante.

Para ello deberá:

- manejar técnicas para reuniones grupales.
- provocar planificaciones alternativas y evaluaciones.
- relacionar continuamente métodos con objetivos.
- mantener el clima en el proceso, a veces tenso y frustrante, del cambio.

Area nº 5

Evaluar y verificar el progreso del sujeto de cambio, de los métodos de trabajo y de las relaciones humanas, asegurando la continuidad.

Para ello precisará:

- conocer las técnicas correspondientes.
- utilizar entrevistas, comunicación, observación de conductas, etc. que lo confirmen.
- dar a conocer los resultados para conseguir el apoyo para su mantenimiento.

Educación de competencias y habilidades personales.

Para conseguir las actitudes que acabamos de describir, es decir por necesidad profesional el asesor deberá seguir una educación específica en cuanto a sus características personales.

Comenzaremos por la comparación que establece Th. Stiffel respecto a los dos tipos de educación que él denomina:

EDUCACION MECANICISTA

- Dependencia de expertos.
- Disminución de la responsabilidad del interesado.
- Impercepción de las diferencias individuales.
- Negación y supresión de las emociones.
- Actitud pasiva del que aprende.
- Actitudes inmaduras del participante.

EDUCACION HUMANISTICA

- Mayor responsabilidad del que aprende.
- El descubre su identidad como aprendiz.
- Desarrollo de la sensibilidad interpersonal.
- Creación de múltiples aptitudes comunicativas.
- Mayor responsabilidad social.
- Adopción de una nueva actitud de aprender a aprender.

Todo el que aspire a poder influir sobre personas en organizaciones, si quiere tener éxito, deberá hacerse más consciente de su yo y del conocimiento sistemático sobre el comportamiento humano.

La auto-penetración y la aptitud humana para la vida solo se pueden aprender viviendo y aprendiendo en la corriente de "intentos vitales" que llamamos experiencias. No olvidemos que uno no puede comprenderse a sí mismo si no es interactuando con otros de una manera particular y comprendiéndose.

El requisito es que sean capaces de aprender de forma que puedan expresar sus verdaderos intentos-sentimientos y responder a los sentimientos de los otros con un mínimo de defensa. Para ello:

- a) Tiene que querer sinceramente perfeccionar sus aptitudes para las relaciones humanas.

- b) Debe estar dispuesto a afrontar sus propias lagunas sin tratar de justificarlas o minimizarlas.
- c) Debe tener alguien en quien confiar que esté interesado en ayudarlo a mejorar su situación sin imponerle sus propios valores o modelos.
- d) Debe proporcionarle experiencia directa de trabajo con otros en donde se pueda aprender y practicar las nuevas aptitudes que va adquiriendo.
- f) Se trata de comprender que no es posible sin un profundo respeto emocional hacia nosotros mismos y los demás. Los cambios humanos se llevan de manera más constructiva cuando existe un gran respeto y comprensión por lo que se va a cambiar. No es cierto que los cambios derivados del malestar, desagrado, repugnancia y desacuerdo sean los más eficaces, si bien es cierto que son las motivaciones que con más frecuencia conducen al cambio.
- g) Nadie empieza desde cero, por lo que es preciso el reeducar; por ello el primer paso en el autodesarrollo, no es la adquisición de nuevas ideas, nuevas actitudes y habilidades, sino que se empieza por un examen detenido de las ideas, actitudes y aptitudes que ya existen con objeto de hacer ver por qué cree lo que cree, por qué siente lo que siente y por qué se comporta como se comporta. La reeducación supone que hay que descongelar lo viejo antes de adquirir lo nuevo. De forma que no hay que conseguir aprender algo antes de saber el porqué no se ha podido aprender antes. De esta forma el individuo seguirá aprendiendo después de terminar el periodo de formación.

André de Peretti en "Contradicciones de la cultura", nos dice que para conseguir la evolución profunda de las formas de actuación, de las funciones y de los métodos es precisa una transformación de las personalidades. El cuadro responsable no lo forma ya un dirigente solo de forma inerte e

impersonal. El tomar iniciativas, rendir cuentas, informarse e informar con objetividad, coordinar y coordinarse con iguales, evolucionar y progresar personalmente se han convertido en necesidades a cualquier escala. Es preciso por tanto, para el asesor, ensanchar el cuadro de referencias, ejercitar un sentido de relaciones humanas, controlar sus actitudes de mando y ejecución, aumentar su intuición de los fenómenos de grupo.

Objetivos formativos que es preciso buscar (nos dice):

- a) Cultura amplia (saber); b) dominio efectivo de las técnicas móviles (saber hacer); c) dominio de sí en las relaciones con otro (saber ser).

Poco a poco se ha ido llegando a distinguir dos tipos de aprendizaje:

- a) El condicionamiento: que supone coleccionar conocimientos sin emplear naturalmente las tendencias activas de los individuos; pero ante una situación extrema se puede encontrar inseguro y desamparado.
- b) El de iniciativa: que tiene como objetivo el permitir que cada individuo intente una aventura que le importa personalmente por los caminos que le sean más convenientes y después de un tanteo que lleva ensayos y errores. Este aprendizaje tiene una ventaja decisiva: se orienta el sujeto de forma personal respecto al mundo exterior, se ejercita de esta manera en un saber ser que facilita la acomodación a situaciones inéditas. Pero exige mucho tiempo y muchos esfuerzos, una profunda transformación, un reajuste de la estructura de las actitudes lo que puede crear angustia. Afecta a los niveles más ricos del cerebro, los lóbu-los frontales. La metodología de este aprendizaje comporta una actitud acogedora en que se aceptan sus motivaciones, su autonomía es defendida y se les proporcionan modelos de acción de manera voluntaria.

Se corre el peligro de pérdida de tiempo y de errores; pero se acepta que el error es una fuerza motriz, es algo fecundo y aprovechable, y para

ello se pide una actitud responsable. No hay presión autoritaria alguna y sin embargo el contacto con las personas es permanente, lo que ayuda a dilucidar aquellas situaciones en las que se encuentra el error.

Puede aparecer agresividad pero ésta no es sino una forma de expresar la autoafirmación marcada por el miedo al cambio y al esfuerzo interior.

Un método en el que domina el aprendizaje por iniciativa ha de favorecer la expresión y la imaginación tratando de desarrollar técnicas que organicen el trabajo colectivo y las relaciones interpersonales como el Método de casos, Juego de roles, etc. siendo el intercambio de experiencias lo que favorece la comunicación entre personas.

El saber hacer y saber ser efectuados por estos métodos, conducen a un profundo nivel de las actitudes que deben despertarse para permitir una profunda evolución de las personalidades, encaminadas a identificarse más profundamente consigo mismo y ajustarse a la evolución del mundo moderno, ahonda en la creatividad de los individuos y en el interés de una relación profunda de aceptación incondicional.

El resultado positivo del aprendizaje consiste en estas circunstancias, en conferir a la personalidad una coherencia, orientación más auténtica, más firme, personal y humilde; más exacta con relación al mundo exterior y a sí mismo. Los conocimientos adquiridos consisten en una maduración de las actitudes y en un saber ser y comprender; esto equivale a prever con la rapidez de la intuición las nuevas relaciones existentes entre las partes del contorno. Pero esto tiene su riesgo ya que se realiza con largos e inciertos comienzos, desagradables y tal vez peligrosos. No hay modelos exteriores, el tanteo se produce de manera más profunda a través de una viva ansiedad con una cierta destrucción de la estructura de las relaciones habituales y una libertad de creación; son caminos en la oscuridad y no se trata de adaptación sino de autenticidad, termina diciéndonos Peretti.

En cuanto a la ubicación de los estudios es clara la opción hacia los departamentos de las ciencias del comportamiento, si bien también observa algunas dificultades.

Razones a favor de que la formación de asesores esté en los departamentos de ciencias de la conducta:

- 1º. Hay muchos estudiantes avanzados de psicología a quienes se les ofrece este tipo de trabajo.
- 2º. Es una forma de dar un aspecto práctico a la capacitación teórica científica del comportamiento humano.
- 3º. Estimula la investigación básica psicosociológica, por el contacto directo con los problemas.

También se ha tratado el tema de las especializaciones, que podrían hacerse de acuerdo a los siguientes aspectos.

- 1º. Especialización según el sistema cliente, así: en psiquiatría, psicología clínica, asistencia social, educación y capacidad industrial.
- 2º. Especialización en función de las orientaciones.
 - a) Los que destacan los problemas internos del sistema cliente.
 - b) Los que se encuentran localizados en la relación entre éste y su ambiente.
- 3º. Según los métodos de diagnóstico.
 - c) Métodos científicos cuantitativos (tests, encuestas, observaciones, etc.).
 - d) Métodos cualitativos e intuitivos mediante los cuales ha de sensibilizarse para captar al del sistema cliente.
- 4º. Especialización según los objetivos del cambio.

El "contenido" del problema es el que determina la clase de asistente profesional que se necesita (sistema muy desarrollado en la medicina).

5º. Especialización según el nivel del problema: así psicoanalista, psicoterapeuta, consejero o experto en higiene mental, etc.

Por último vamos a hablar del clima de la relación asesor-sistema cliente que ha de crearse por parte del asesor y que también será parte de su formación profesional.

Quizás una de las aportaciones algo más interesantes en este terreno nos lo puede proporcionar la práctica rogeriana llamada no directiva que implica una actitud de consideración positiva incondicional con respecto a la persona. También se la denomina centrada en el cliente ya que tiene como base el concepto de que para que un proceso de cambio sea fecundo es preciso que se efectúe en función de la experiencia del cliente, no en función de teorías y principios extraños a esta experiencia.

Se trata en esta práctica de evitar la necesidad de dominar o ser dominado, tendencias muy fuertes al establecerse cualquier tipo de relación, ya que son anteriores a las necesidades de liberar y ser libre, posteriores en el desarrollo del hombre.

Como ya hemos dicho en alguna ocasión el fin del asesor es conseguir que el cliente sea capaz de realizar su propia elección. Para ello es preciso la no dirección en el sentido de actitud incondicional positiva, hacia el sujeto; esto es realmente distinto de permisión que puede implicar indiferencia y desinterés.

Es en realidad la ausencia de intervencionismo, con el fin de que el individuo pueda atreverse a autodeterminarse y creer en sí mismo. Cuanto más desprovisto de competencia y valor personal se considera el sujeto, más tenderá a descargar su responsabilidad sobre el otro.

La eficacia de la tendencia actualizante del yo, depende del carácter rea-

lista de la noción del yo. Si le falta ese realismo la tendencia actualizante le llevaría a proponerse fines que desembocarían en fracasos y obstaculizarían el buen funcionamiento.

Para conseguir este aspecto realista del yo, ha de tener libertad de experimentar lo que se le propone. Esta experiencia es clave para que el sujeto se sienta libre de reconocer y elaborar sus experiencias y sentimientos personales, que no tenga que deformar sus opiniones y actitudes. El sujeto es libre cuando no se siente obligado a deformar lo que siente para conservar la estima de los otros o de sí mismo.

Será preciso que el asesor tenga las siguientes actitudes para poder -- crear un clima no directivo:

- . Concepción positiva y liberal del hombre.
 - . Capacidad empática.
 - . Madurez emocional y comprensión de sí mismo.
-
- .. Concepción positiva y liberal del hombre.

Esto implica unas consideraciones del hombre y de las relaciones humanas en un puesto avanzado de la evolución psico-social, lo cual permite crear una atmósfera susceptible de despertar y actualizar las fuerzas latentes de crecimiento.

El ser humano tiene la capacidad interna o manifiesta de comprenderse a sí mismo y resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesarias a un funcionamiento adecuado.

Pero el ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas favorables a la conservación y a la valoración del yo. Requiere relaciones carentes de amenazas o de desafío a la concepción que el sujeto tiene de sí mismo.

Es un problema de comunicación, no de información. Se trata de un

comportamiento menos mecánico y más perceptivo. Se trata de conseguir la emergencia de los recursos del cliente.

Capacidad empática.

No olvidemos que existen varios niveles de comprensión.

- a. La comprensión fisionómica o no verbal, consiste en captar algo de la experiencia de los demás a partir de indicios físicos a veces sú tiles.
- b. Puramente verbal que es la que apenas va mas allá de las palabras.
- c. Lógica: que entraña ciertas relaciones de causalidad o al menos de secuencia lógica satisfaciendo las necesidades racionales del individuo.
- d. La comprensión psicológica, que puede subdividirse en:

-Dinámica: consiste en el reconocimiento por parte del especialista de los móviles profundos, impulsos y tendencias conscientes e Inconscientes.

Es metodológica ya que utiliza símbolos, paradojas e intuiciones.

- Empática: también se refiere como la anterior a la economía interna del individuo solo que ésta trata de captar los datos tal como el sujeto los presenta, reflejando su significación.

Madurez emocional y comprensión de sí mismo.

Se mostrará a través de la capacidad para:

- a. Participar en la tarea de ayuda sin tener la tentación de modelar al otro a la imagen de sí mismo.
- b. Mantener lazos afectivos sin implicaciones costosas, para lo cual el asesor debe tener salidas adecuadas para las necesidades que siente como fundamentales para su persona.

El utensilio primordial del asesor es su personalidad y por tanto su autoconocimiento es primordial. El tipo de conocimiento de sí mismo se manifiesta en el funcionamiento óptimo de la personalidad, en

una apertura constante a la experiencia.

Estos importantes aspectos han de ser conseguidos a base de experiencias grupales, técnicas de sensibilización y aproximaciones terapéuticas que ayuden a la revisión y remodelación, que colaboren en una higiene psíquica imprescindible para la compleja y comprometida tarea hasta aquí esbozada.

Por último vamos a destacar tres aspectos que deberán apuntar a la deontología profesional del asesor y que deberían presidir toda acción de asesoramiento.

La Tolerancia

Se debe entender como la libertad concedida al sistema cliente pero que no se refiere solamente a que pueda expresar todo el material considerado - tabú, sino que es incondicional respecto a todo lo que el individuo quiera contar. Se trata como vemos de reducir la angustia, que en realidad es una actitud de defensa enemiga del crecimiento. Para ello el sujeto ha de encontrarse protegido de toda exigencia, amenaza a presión.

Cuando el cliente ante una determinada actitud no presenta impaciencia o insatisfacción la experiencia emocional correctiva se produce.

Cuando siente que puede mostrarse incomodo es cuando empieza a mostrarse cómodo. Es preciso que se llegue a romper las resistencias.

El respeto

El cliente se merece el respeto de entrada, de forma gratuita.

La experiencia que trae es única y suele extenderse a un número de años; es lo que hace a los individuos las personas más competentes para decidir una línea de conducta compatible con sus necesidades, deseos, valores y capacidades.

Al desear y poner los medios para mejorar su estado actual demuestra efectivamente la tendencia a la autonomía y revalorización.

La aceptación

Aunque se suele entender como aprobación, no es así. Lo que se acepta es, - el sistema en su totalidad, tal como existe, no como potencial sino dinámico, de actitudes y necesidades en su presentación actual. Esto disminuye sensiblemente la angustia, pero para ello ha de ser auténtico, lo cual no violenta la sinceridad; lo que visto desde fuera puede parecer perverso, destructivo o extraño se llega a ver únicamente como una amarga defensa de un sujeto amenazado por encima de sus posibilidades y capacidad de resistencia.

Estas interesantes aportaciones de Carl Rogers merecen estar asumidas por el asesor pues facilitan el crecimiento en cualquier tipo de relación significativa.

115

3ª PARTE

DESCRIPCION DE UN PROCESO DE ASESORAMIENTO

INTRODUCCION

Los profesores componentes de la Cátedra de Fitotecnia III de la Escuela Superior de Ingenieros Agrónomos de la Universidad Politécnica de Madrid, después de haber seguido en el Instituto de Ciencias de la Educación de dicha Universidad diversas acciones para aumentar su formación pedagógica, solicitaron la continuidad de su perfeccionamiento; como ya hemos dicho pusieron a disposición del I.C.E. el material e instrumentos utilizados para sus enseñanzas, así como todas las personas que componían la Cátedra, con el fin de que se realizara una revisión completa de sus enseñanzas para detectar los aspectos susceptibles de mejora.

El hecho de que los profesores aparecieran con tan clara motivación, pues surgía de ellos la petición, era un buen inicio para que pudiera darse un auténtico aprendizaje.

Además de esta alta calidad en la motivación, se realizaría girando en torno a su actuación como profesores ya que no se trataba de una preparación para el futuro, sino que se desarrollaría en relación constante con su actividad diaria.

Hubo que dar por tanto una respuesta original y provisional, ya que la documentación bibliográfica existente, provenía de otros sectores y sintetizarla y referirla al nivel universitario obligó a ir creando a medida de que se fué avanzando en el trabajo; también se pudieron utilizar aportaciones pedagógicas de los últimos años, tantas veces incorporadas sin la suficiente experimentación.

La teoría y la práctica aparecieron en una necesaria simbiosis de la que surgió esta tercera parte y que deseamos sea considerada como un conjunto con la suficiente coherencia como para que pueda ser criticado; con ello se con--

vertirá en una aportación para los siguientes trabajos que necesariamente -- han de completar y ampliar la figura profesional del asesor técnico-pedagógico.

Aquí, dicha figura ha ido perfilándose a través de una teoría y una práctica de terminadas; éstas por un lado han permitido su formulación y, al mismo tiempo la han limitado, pero ya sabemos que esto suele ser una constante humana.

No obstante, de esta realidad se pueden inferir innumerables vías de enriquecimiento tanto por las infinitas combinaciones de métodos que pueden aplicarse, como por la posibilidad de integrar numerosas aportaciones del terreno de las ciencias del comportamiento.

Además, si con una buena preparación, nos atrevemos a inventar, esta figura puede convertirse en una fuente inagotable de realización profesional así como en una ayuda imprescindible para el desarrollo de nuestras instituciones.

128

PRESENTACION

PERSONAS QUE INTERVIENEN.

De la E.T.S.I. Agrónomos:

D. Fernando GIL ALBERT
Catedrático de Fitotecnia III

Dña. Elisa BOIX ARISTU
Profesora agregada

D. Vicente SOTES RUIZ
Profesor agregado

Dña. Pilar MARIN
Encargada de Curso

D. Manuel VAZQUEZ PRADA
Encargado de Curso

Del I.C.E.:

Dña. M^a del Carmen OÑATE GOMEZ
Jefe de la División de Orientación y
Asesoramiento Técnico-Pedagógico

Nota:

Hay que destacar que se sumaron rápidamente al equipo:

D. José IGLESIAS GONZALEZ
Profesor de la Escuela Técnica de
Ingenieros Agrícolas

D. Pedro HOYOS ECHEVARRIA
Becarlo que colabora e imparte temas
específicos.

El comienzo, diríamos oficial, tuvo lugar en la apertura de curso 1979-80 con la presentación de la asesora a los alumnos el primer día de clase; la cátedra tiene la costumbre de dedicarlo a presentar, tanto a los profesores que van a impartir las clases teóricas y prácticas como a comentar el programa, seminarlos monográficos, viajes, etc. que se tiene previsto llevar a cabo a lo largo del curso.

Aparece a continuación una reseña de las dos sesiones de introducción, ya que la cátedra imparte sus enseñanzas a un grupo de especialidad de Fitotecnia en 5º curso de carrera y otro en 4º formado por alumnos de otras especialidades, a éste le denominan I.R.E. (especialidades de Industrias agrícolas, Ingeniería rural y Economía agraria).

Apertura de Curso: 15 de Octubre de 1979.

Grupo especialidad - Lugar: Campo de prácticas de la E.T.S.I. Agrónomos

Hora : 11 mañana.

Asistentes:

Catedrático: D. Fernando GIL ALBERT

Agregados: Dña. Elisa BOIX ARISTU

D. Vicente SOTES RUIZ

Encargados

de Curso : D. Manuel VAZQUEZ PRADA

Dña. Pilar MARIN

ICE: Dña. Mª Carmen OÑATE

Alumnos: 25 aproximadamente

Desarrollo: Presentación de los profesores asistentes y representante del ICE para el seguimiento de la Cátedra.

Revisión de horarios y temas de la asignatura

Evaluación continua y examen final.

Bibliografía básica.

Recomendaciones sobre la necesidad de estudio.

Seminarios olivicultura, viticultura y citricultura.

Ruegos y preguntas: Tema de la asignatura cuatrimestral.

Diferencia entre teoría y práctica.

Grupo IRE: Asignatura para otras especialidades de la carrera: industrias,
rurales, economía.

Asistentes: Profesorado - el mismo.

Alumnos - 60 aproximadamente.

Presentación semejante a la anterior Insistiendo en:

- la impartición de clases seriamente pues son pocas horas
- a quien no se le aprueba por curso no se le guarda la nota.

Ruegos y preguntas:

- Posibilidad de los alumnos libres de seguir la clase, haciendo además los exámenes parciales.

COMENTARIOS A LA OBSERVACION POR PARTE DE LA ASESORA

- Mayor utilización de medios: encerado

hojas impresas

retroproyector

- Presentación de objetivos en vez de contenidos.
- No se ha hablado de la posibilidad de libros de consulta en el seminario.
- Apuntes y otras fuentes de información.
- Interesante la posibilidad de reunirse en grupos por afinidad de 3 a 5 personas.
- Sensación de seriedad con un cierto formalismo más acentuado en el grupo IRE.

Es muy importante resaltar, que a partir de la primera reunión con los componentes de la cátedra se decidió como método de trabajo reunirse todos los martes, tres horas aproximadamente. De estas sesiones, columna vertebral del asesoramiento, se fueron redactando actas que, para evitar la monotonía de los nombres y demás formalismos, aparecen sintetizadas a lo largo de las fases del trabajo, sirviéndonos a veces o de introducción o de síntesis, según los casos.

La primera fase que vamos a describir se ha desarrollado a través de varias sesiones, con un tiempo aproximado de 24 horas.

No ha quedado contabilizada la dedicación de los componentes entre cada sesión, ni en esta ni en las otras fases del proyecto, si bien según la tarea que se ha tratado en cada caso, estos tiempos han variado sensiblemente.

También en las citadas actas se pueden comprobar las razones de la inflexión en una línea de trabajo, el abandono de determinadas tareas, o las causas de la dedicación a un tema no programado con anterioridad.

Hay que tener en cuenta la flexibilidad con que fué concebido todo el proceso de asesoramiento. Dado que los profesores tienen que realizar exámenes, preparar prácticas, resolver problemas que hayan surgido en clase, etc, son éstos los temas que pasan en algún momento a primer plano en una sesión, sin que ésto deba ser considerado como censurable. La asesora se encarga de retomar el asunto anterior en el punto en que fué abandonado para su continuidad o para que quede conscientemente relegado en función de una necesidad más urgente, rentable o satisfactoria.

133

RECOGIDA DE INFORMACION

EL PROYECTO INICIAL

Tras la primera sesión, se presentó por parte de la asesora un proyecto que tenía una función meramente instrumental, que cumpliría su papel incluso si lo que después resultara como desarrollo, tuviera poco que ver con su primera redacción; en realidad sería un signo de su funcionalidad el que fuera pronto modificado. No obstante tenía su importancia en la medida de que su misión era producir una actitud positiva hacia la tarea a desarrollar, dando la sensación de que ya existía algo sobre lo cual poder trabajar.

Es un hecho que la falta de hábito en metodologías creativas, que suele ser -- todavía hoy una constante en los grupos de trabajo, dificulta el trabajar sin -- ajustarse a normas predeterminadas, claras y específicas, lo que puede -- crear al comienzo de cualquier trabajo un vacío, suficientemente importante como para que el desánimo cunda y la acción pierda su posibilidad en el inicio.

Del citado proyecto, si bien era algo más amplio, incluso con una planificación con tiempos para apoyar la idea que hemos desarrollado en el párrafo anterior, vamos a destacar a continuación los objetivos que pretendía cubrir:

- 1º Analizar las tareas desarrolladas en la cátedra de Fitotecnia III durante otros cursos.
- 2º Detectar los aspectos susceptibles de mejora.
- 3º Proponer una estrategia de cambio.
- 4º Experimentar el nuevo planteamiento a lo largo del curso 1979-80.
- 5º Recoger los datos y establecer un estudio comparativo con los obtenidos en el punto 1º.
- 6º Informe final.

A continuación se pasó a comentar sin un orden predeterminado, posibles formas de lograr los citados objetivos. En este torbellino de ideas, llamado téc

nica.mente "brainstorming" se pensó en la posibilidad de utilizar los indicadores de la calidad de la enseñanza redactados en la sección de Directivos de este I.C.E. para evaluar los centros.

La filosofía de base de este trabajo está en considerar que redactados unos indicadores de la calidad de la enseñanza, éstos nos permitirán detectar el nivel alcanzado en dicho aspecto.

Se concretan en el citado documento las funciones que se consideran típicas o fundamentales de cualquier centro:

- I. Función directiva.
- II. Función docente.
- III. Función alumnado.
- IV. Función servicios auxiliares y aspectos materiales.
- V. Función relaciones del centro con el exterior.

A cada una de estas funciones se le ha asignado un grupo de indicadores que pueden observarse más adelante.

De la aceptación de este documento como punto de partida se siguió el primer objetivo del grupo de trabajo:

"Conseguir un modelo de indicadores de la calidad de la enseñanza para una cátedra universitaria".

Como ya hemos apuntado, es claro que han de existir diferencias entre los indicadores de la calidad de un centro y los que han de surgir si queremos aplicarlos a una cátedra de la Universidad Politécnica de Madrid. Fué precisamente esta diferencia lo que también pareció interesante al Departamento de Directivos dado que se podría ampliar el terreno de aplicación del trabajo realizado por ellos.

De las actas que se fueron acumulando en estas primeras sesiones podemos entresacar que se vió la necesidad de incluir una nueva función, investigación, así como la de remodelar sensiblemente muchos de los puntos que no eran pertinentes en la situación contemplada.

Es evidente que esto tenía que resultar así, dado que han de existir innumerales diferencias entre un instrumento que trate de evaluar un centro de enseñanza media y la calidad de la enseñanza de una cátedra de la Universidad Politécnica de Madrid.

Después de las consabidas aportaciones surgió el documento que aparece a continuación.

INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE UNA CATEDRA UNIVERSITARIA

I. FUNCION DIRECTIVA

- I. 1. Participación de los miembros de la cátedra.
- I. 2. Organización y utilización de recursos.
- I. 3. Planificación de tareas educativas.
- I. 4. Programa de perfeccionamiento.
- I. 5. Mecanismos de control de los objetivos.
- I. 6. Planificación de actividades extra-académicas.

II. FUNCION DOCENTE

- II. 1. Nivel científico del profesorado.
- II. 2. Formación pedagógica del profesorado.
- II. 3. Dedicación del profesorado.

- II.4. Realización en equipo de las tareas de programación, evaluación y coordinación de las enseñanzas.
- II.5. Utilización sistemática de métodos actualizados de enseñanzas.
- II.6. Utilización sistemática de recursos didácticos variados.
- II.7. Atención sistemática a los alumnos.

III. FUNCION ALUMNADO

- III.1. Nivel de conocimientos y destrezas de los alumnos al finalizar cada nivel.
- III.2. Participación de los alumnos en las tareas académicas.
- III.3. Aprovechamiento y rendimiento de los alumnos.
- III.4. Relaciones personales entre los alumnos y los profesores.

IV. FUNCION ASPECTOS MATERIALES

- IV.1. Locales e instalaciones.
- IV.2. Material de laboratorio y/o prácticas.
- IV.3. Recursos didácticos.
- IV.4. Dotación bibliográfica y su utilización.

V. FUNCION CONEXIONES CON EL EXTERIOR

- V.1. Programas de relación.
- V.2. Los antiguos alumnos.

VI. FUNCION INVESTIGACION Y ACTIVIDAD PROFESIONAL

- VI.1. Investigación.
- VI.2. Actividad profesional.

DESCRIPCION DE CONDUCTAS DE CADA INDICADOR

Siguiendo con la metodología indicada pasamos a la segunda fase de trabajo que consiste en describir las conductas en que se especifican los citados indicadores. Van a ser éstas precisamente las que podrán ser calificadas, ya que permiten una directa observación.

El nivel de generalidad en que se mueven los indicadores resulta todavía poco útil para la calificación dada la enorme subjetividad que conllevaría.

Ya tenemos el segundo objetivo a conseguir por el grupo de trabajo.

"Redactar las diferentes conductas que engloba cada indicador de calidad de la enseñanza de una cátedra universitaria."

CONDUCTAS PARA OBTENER EL INDICE DE CALIDAD DE UNA CATEDRA UNIVERSITARIA

I. FUNCION DIRECTIVA

I.1. PARTICIPACION DE LOS MIEMBROS DE LA CATEDRA

- I.1.1. Periodicidad de las reuniones.
- I.1.2. Distribución de funciones.
- I.1.3. Métodos para la toma de decisiones.
- I.1.4. Recepción y transmisión de información a la cátedra.
- I.1.5. Promoción de las relaciones con el resto de las cátedras.
- I.1.6. Grado de motivación y ambiente de trabajo.

I. 2. ORGANIZACION Y UTILIZACION DE RECURSOS

- I. 2. 1. Transmisión de las normativas generales a los componentes de la cátedra.**
- I. 2. 2. Areas de autonomía de los componentes de la cátedra.**
- I. 2. 3. Grado de intervención de la cátedra en el centro.**
- I. 2. 4. Distribución de recursos: áreas, despachos y laboratorios.**
- I. 2. 5. Distribución de recursos humanos.**

I. 3. PLANIFICACION DE TAREAS EDUCATIVAS

- I. 3. 1. Revisión de la programación por objetivos de aprendizaje.**
- I. 3. 2. Calendario de actividades académicas.**
- I. 3. 3. Horarios programados y coordinados.**
- I. 3. 4. Revisión de la planificación de las evaluaciones.**
- I. 3. 5. Calendario de actividades complementarias (viajes, seminarios, conferencias, etc.)**

I. 4. PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO

- I. 4. 1. Tipos de acción de perfeccionamiento científico.**
- I. 4. 2. Perfeccionamiento pedagógico.**
- I. 4. 3. Recepción de libros y revistas.**
- I. 4. 4. Canales de distribución de documentación dentro de la cátedra.**

I. 5. MECANISMOS DE CONTROL DE LOS OBJETIVOS

- I. 5. 1. Planificación de la evaluación de los objetivos.**
- I. 5. 2. Reuniones comentario de los resultados.**
- I. 5. 3. Valoración de las opiniones de los alumnos.**
- I. 5. 4. Estadísticas relativas a los éxitos y fracasos.**
- I. 5. 5. Estudio de las causas del fracaso.**

1.6. PLANIFICACION DE ACTIVIDADES EXTRA-ACADEMICAS.

- 1.6.1. Coordinación de las tareas académicas.
- 1.6.2. Fijación de líneas de trabajo de investigación.
- 1.6.3. Asignación de recursos para estas actividades.

II. FUNCION DOCENTE

II.1. NIVEL CIENTIFICO DEL PROFESORADO.

- II.1.1. Titulación y estudios posteriores.
- II.1.2. Publicaciones.
- II.1.3. Afinidad de su especialización con el tema a desarrollar.
- II.1.4. Conferencias y participación en reuniones y congresos.
- II.1.5. Experiencia profesional en el área de su especialidad.

II.2. FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESORADO.

- II.2.1. Años de docencia y materias que imparte.
- II.2.2. Cursos y reuniones de problemas pedagógicos.
- II.2.3. Colaboración en investigaciones pedagógicas del Centro, ICEs, u otros organismos.

II.3. DEDICACION DEL PROFESORADO

- II.3.1. Formulación de objetivos operativos.
- II.3.2. Régimen de dedicación.
- II.3.3. Horas de clase y permanencia en el Centro.
- II.3.4. Relación de otras actividades laborales con el tema que se desarrolla.
- II.3.5. Faltas de asistencia.

II. 3. 6. Sus justificaciones.

II. 3. 7. Planificación de la evaluación.

II. 4. REALIZACION EN EQUIPO DE LAS TAREAS DE PROGRAMACION, EVALUACION Y COORDINACION DE LAS ENSEÑANZAS

II. 4. 1. Calendario de reuniones para programación.

II. 4. 2. Coherencia y articulación entre los objetivos de la Cátedra y el resto de asignaturas.

II. 4. 3. Determinación de libros de texto, consulta y apuntes.

II. 4. 4. Relación bibliográfica seleccionada y comentada.

II. 5. UTILIZACION SISTEMATICA DE METODOS ACTUALIZADOS DE ENSEÑANZA. (basados en los principios de actividad individualización, socialización y creatividad).

II. 5. 1. Ejercicios realizados por los alumnos.

II. 5. 2. Tipos de agrupamientos que el profesor utiliza en clase.

II. 5. 3. Trabajos de libre aportación realizados por los alumnos

II. 5. 4. Actividades programadas para la consecución de los objetivos.

II. 5. 5. Situaciones que dan oportunidad a la expresión creativa.

II. 5. 6. Material de trabajo preparado o utilizado por el profesor y/o los alumnos.

II. 5. 7. Análisis de las programaciones o preparación de clases de los distintos profesores.

II. 6. UTILIZACION SISTEMATICA DE RECURSOS DIDACTICOS VARIADOS.

II. 6. 1. Utilización de aparatos de Medios audiovisuales y otro material de apoyo existente.

II. 6. 2. Forma en que está organizado el sistema de distribución

de aparatos y demás recursos.

II.6.3. Selección de material comercial o diseñado en el Centro.

II.7. ATENCION SISTEMATICA A LOS ALUMNOS.

II.7.1. Conocimiento de los objetivos por parte de los alumnos.

II.7.2. Distribución coherente en grupos de clase y laboratorios.

II.7.3. Información a los alumnos sobre temas ligados a la especialidad y salidas.

II.7.4. Horario dedicado a la atención del alumno y lugares para los mismos.

II.7.5. Comunicación de los sistemas de evaluación.

II.7.6. Conocimiento adecuado por parte de los alumnos de los resultados de la evaluación.

III. FUNCION ALUMNADO

III.1. NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS DE LOS ALUMNOS AL FINALIZAR CADA NIVEL.

III.1.1. Conocimiento del nivel de entrada.

III.1.2. Comparación entre el nivel de entrada y salida.

III.1.3. Comparación con niveles de otras Escuelas.

III.1.4. Adecuación de los conocimientos y destrezas alcanzados, a las necesidades sociales.

III.1.5. Análisis de las pruebas finales.

III.2. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LAS TAREAS ACADÉMICAS.

III.2.1. Grado de participación de los alumnos en la iniciativa y organización de actividades.

III.2.2. Número y tipo de participación en las actividades extra-académicas.

III.2.3. Participación en la metodología a desarrollar.

III.2.4. Recogida de información de la opinión de los alumnos

III.3. APROVECHAMIENTO Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS.

III.3.1. Análisis estadístico de las actas de evaluación.

III.3.2. Nivel de los trabajos presentados.

III.3.3. Asistencia a clases teóricas y prácticas.

III.4. RELACIONES PERSONALES ENTRE ALUMNOS Y PROFESOR.

III.4.1. Realización de actividades conjuntas de las asignaturas de la cátedra.

III.4.2. Cordialidad y confianza entre profesores y alumnos en clase.

III.4.3. Atención adecuada a las situaciones conflictivas.

III.4.4. Comunicación sobre temas no estrictamente académicos.

IV. FUNCION ASPECTOS MATERIALES.

IV.1. LOCALES E INSTALACIONES.

IV.1.1. Aspecto general de locales e instalaciones.

IV.1.2. Funcionalidad de los locales e instalaciones.

IV.1.3. Adecuación de los locales y mobiliario a la situación de aprendizaje a que se destinan.

IV.1.4. Condiciones acústicas, visuales y climáticas.

IV.2. MATERIAL DE LABORATORIO Y/O PRACTICAS.

IV.2.1. Número de elementos básicos de cada laboratorio y/o lugar de prácticas en relación al número de alumnos.

IV.2.2. Dotación de material inventariable de laboratorio y/o prácticas.

IV.2.3. Consumo de material fungible en laboratorios y/o prácticas.

IV.2.4. Mantenimiento del material en condiciones de utilización.

IV.3. RECURSOS DIDACTICOS.

IV.3.1. Número y tipo de medios audiovisuales existente.

IV.3.2. Producción de material de paso.

IV.3.3. Capacidad de reprografía para uso de la Cátedra.

IV.3.4. Necesidad de recursos en la Cátedra.

IV.4. DOTACION BIBLIOGRAFICA Y SU UTILIZACION.

IV.4.1. Número de volúmenes (libros y revistas) existentes en el fondo bibliográfico.

IV.4.2. Número de préstamos y consultas bibliográficas de los alumnos.

IV.4.3. Estadísticas o análisis de los tipos de libros y revistas más prestados o consultados.

IV.4.4. Lugar de consultas o préstamo de libros o revistas.

IV.4.5. Trámites y sistema de utilización del fondo bibliográfico.

V. FUNCION CONEXIONES CON EL EXTERIOR

V.1. PROGRAMAS DE RELACION.

V.1.1. Programas de visitas a centros especializados de investigación.

V.1.2. Intercambios de información con otros centros con la misma especialidad.

V.1.3. Relación con empresas y organismos oficiales.

V.1.4. Promoción y divulgación de publicaciones y actividades

V.1.5. Relación con otras Cátedras del Centro.

V.2. LOS ANTIGUOS ALUMNOS

- V.2.1. Fichero de antiguos alumnos actualizado.**
- V.2.2. Relación con sus antiguos alumnos.**
- V.2.3. Consultas para la resolución de problemas.**
- V.2.4. Porcentaje de graduados que continúan especializándose.**

VI. FUNCION INVESTIGACION Y ACTIVIDAD PROFESIONAL

VI.1. INVESTIGACION

- VI.1.1. Tesis dirigidas por la cátedra o realizadas en la misma.**
- VI.1.2. Líneas de trabajo en desarrollo.**
- VI.1.3. Disponibilidad de medios.**
- VI.1.4. Colaboración con organismos y entidades profesionales.**
- VI.1.5. Adecuación y actualidad de los temas de trabajo.**
- VI.1.6. Relación con investigadores y centros afines en el extranjero.**
- VI.1.7. Trabajos y comunicaciones científicas publicadas.**

VI.2. ACTIVIDAD PROFESIONAL

- VI.2.1. Proyectos y estudios técnicos de los componentes de la cátedra.**
- VI.2.2. Trabajos profesionales realizados por la cátedra.**
- VI.2.3. Colaboración con empresas privadas.**

VALORACION DE LAS CONDUCTAS

Se pasó a continuación a dar una calificación de 0 a 10 de cada una de estas conductas en la Cátedra que tratábamos de analizar surgiendo así el tercer objetivo:

"Valorar las conductas dentro del funcionamiento de la cátedra"

Estas puntuaciones tienen la finalidad de dinamizar la tarea de grupo, pues el dar una calificación al funcionamiento de la cátedra en la actualidad exigía -- puntuar al catedrático (en la función dirección), a los profesores de equipo (en la función docente), el material, programación, etc, con lo cual la implicación de los participantes fué un hecho.

Se comenzó haciéndolo de forma silenciosa, cada uno de los componentes y a continuación se presentaron al grupo haciéndose una exposición razonada de las diferentes opiniones. Esto llevó en unos casos a la modificación de la valoración que habían dado alguno de los miembros; con esto se había ampliado la forma de ser interpretada aquella conducta. Otras veces se concluyó que -- la diferencia de puntuación provenía de las distintas maneras de entender la -- expresión verbalizada de la conducta en cuyo caso fué preciso redefinir dicha conducta con palabras de interpretación más generalizada y uniforme.

En cualquier caso sirvió para establecer un expresivo diálogo que permitió el acercar posiciones en la forma de entender aquellas conductas al mismo tiempo que ya iban decantándose los puntos más problemáticos o menos satisfactorios de su quehacer docente.

Se han redondeado las puntuaciones quedando la calificación que aparece en la página siguiente;

I. FUNCION DIRECTIVA

I.1. PARTICIPACION DE LOS MIEMBROS DE LA CATEDRA.

I.1.1. Periodicidad de las reuniones.....	4
I.1.2. Distribución de funciones.....	6
I.1.3. Métodos para la toma de decisiones.....	5
I.1.4. Recepción y transmisión de información a la cátedra.....	6
I.1.5. Promoción de las relaciones con el resto de las cátedras.....	7
I.1.6. Grado de motivación y ambiente de trabajo.....	7
	$\bar{X}=6$

I.2. ORGANIZACION Y UTILIZACION DE RECURSOS.

I.2.1. Transmisión de las normativas generales a los componentes de la cátedra.....	7
I.2.2. Areas de autonomía de los componentes de la cátedra.....	7
I.2.3. Grado de intervención de la cátedra en el centro.....	8
I.2.4. Distribución de recursos: áreas, despachos y laboratorios....	9
I.2.5. Distribución de recursos humanos.....	7
	$\bar{X}=7.5$

I.3. PLANIFICACION DE TAREAS EDUCATIVAS.

I.3.1. Revisión de la programación por objetivos de aprendizaje.....	7
I.3.2. Calendario de actividades académicas.....	7
I.3.3. Horarios programados y coordinados.....	7
I.3.4. Revisión de la planificación de las evaluaciones.....	7
I.3.5. Calendario de actividades complementarias (viajes, seminarios, conferencias, etc)	7
	$\bar{X}=7$

I.4. PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO.

I.4.1. Tipos de acción de perfeccionamiento científico.....	7
I.4.2. Perfeccionamiento pedagógico.....	7
I.4.3. Recepción de libros y revistas.....	6
I.4.4. Canales de distribución de documentación dentro de la cátedra.....	6

$\bar{X}=6'5$

I.5. MECANISMOS DE CONTROL DE LOS OBJETIVOS.

I.5.1. Planificación de la evaluación de los objetivos.....	7
I.5.2. Reuniones comentario de los resultados.....	5
I.5.3. Valoración de las opiniones de los alumnos.....	6
I.5.4. Estadísticas relativas a los éxitos y fracasos.....	7
I.5.5. Estudio de las causas del fracaso.....	6

$\bar{X}=6$

I.6. PLANIFICACION DE ACTIVIDADES EXTRA-ACADEMICAS

I.6.1. Cordinación de las tareas académicas.....	7
I.6.2. Fijación de líneas de trabajo de investigación.....	6
I.6.3. Asignación de recursos para estas actividades.....	7

$\bar{X}=6'5$

II. FUNCION DOCENTE

II.1. NIVEL CIENTIFICO DEL PROFESORADO.

II.1.1. Titulación y estudios posteriores.....	8
II.1.2. Publicaciones.....	7
II.1.3. Afinidad de su especialización con el tema a desarrollar.....	8

II.1.4. Conferencias y participación en reuniones y congresos.....	6
II.1.5. Experiencia profesional en el área de su especialidad.....	8
	$\bar{X}=7'5$

II.2. FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESORADO

II.2.1. Años de docencia y materias que imparte.....	8
II.2.2. Cursos y reuniones de problemas pedagógicos.....	8
II.2.3. Colaboración en Investigaciones pedagógicas r'el centro, ICES u otro organismo.....	8
	$\bar{X}=8$

II.3. DEDICACION DEL PROFESORADO

II.3.1. Formulación de objetivos operativos.....	6
II.3.2. Régimen de dedicación.....	7
II.3.3. Horas de clase y permanencia en el centro.....	7
II.3.4. Relación de otras actividades laborales con el tema que se desarrolla.....	8
II.3.5. Faltas de asistencia.....	8
II.3.6. Sus justificaciones.....	8
II.3.7. Planificación de la evaluación.....	8
	$\bar{X}=7'5$

II.4. REALIZACION EN EQUIPO DE LAS TAREAS DE PROGRAMACION, EVALUACION Y COORDINACION DE LAS ENSEÑANZAS

II.4.1. Calendario de reuniones para programación, evaluación y coordinación de enseñanzas.....	6
II.4.2. Coherencia y articulación entre los objetivos de la cáte- dra y el resto de las asignaturas.....	6
II.4.3. Determinación de libros de texto, consulta y apuntes.....	8
II.4.4. Relación bibliográfica seleccionada y comentada.....	7
	$\bar{X}=7$

II. 5. UTILIZACION SISTEMATICA DE METODOS ACTUALIZADOS DE ENSEÑANZA. (Basados en los principios de actividad individualización y creatividad).

II. 5. 1. Ejercicios realizados por los alumnos	6
II. 5. 2. Tipos de agrupamientos que el profesor utiliza en clase	5
II. 5. 3. Trabajos de libre aportación realizados por los alumnos .	5
II. 5. 4. Actividades programadas para la consecución de los objetivos	7
II. 5. 5. Situaciones que dan oportunidad a la expresión creativa ..	5
II. 5. 6. Material de trabajo preparado o utilizado por el profesor y/o los alumnos	7
II. 5. 7. Análisis de las programaciones o preparación de clases de los distintos profesores	7

$\bar{X}=6$

II. 6. UTILIZACION SISTEMATICA DE RECURSOS DIDACTICOS VARIADOS.

II. 6. 1. Utilización de aparatos de Medios audiovisuales y otro material de apoyo existente	7
II. 6. 2. Forma en que está organizado el sistema de distribución de aparatos y demás recursos.	6
II. 6. 3. Selección de material comercial o diseñado en el Centro .	6

$\bar{X}=6$

II. 7. ATENCION SISTEMATICA A LOS ALUMNOS.

II. 7. 1. Conocimiento de los objetivos por parte de los alumnos ...	5
II. 7. 2. Distribución coherente en grupos de clase y laboratorios .	5
II. 7. 3. Información a los alumnos sobre temas ligados a la espe-	

cualidad y salidas profesionales.....	6
II.7.4. Horario dedicado a la atención del alumno y lugares para los mismos	7
II.7.5. Comunicación de los sistemas de evaluación	6
II.7.6. Conocimiento adecuado por parte de los alumnos de los resultados de la evaluación	7

$$\bar{X}=6$$

III. FUNCION ALUMNADO

III.1. NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS DE LOS ALUMNOS AL FINALIZAR CADA NIVEL.

III.1.1. Conocimiento del nivel de entrada al nivel	6
III.1.2. Comparación entre el nivel de entrada y salida de cada nivel	5
III.1.3. Conocimiento de niveles de otras Escuelas	2
III.1.4. Adecuación de los conocimientos y destrezas alcan- zados, a las necesidades sociales	6
III.1.5. Análisis de las pruebas finales	6

$$\bar{X}=5$$

III.2. PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS EN LAS TAREAS ACADÉ- MICAS.

III.2.1. Grado de participación de los alumnos en la ini- ciativa y organización de actividades	4
III.2.2. Número y tipo de participación en las actividades extra-académicas	7
III.2.3. Participación en la metodología a desarrollar	5
III.2.4. Recogida de información de la opinión de los alum- nos	8

$$\bar{X}=6$$

III. 3. APROVECHAMIENTO Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS.

III. 3.1. Análisis estadístico de las actas de evaluación.....	5
III. 3.2. Nivel de los trabajos presentados.....	7
III. 3.3. Asistencia a clases teóricas y prácticas.....	8

$\bar{X}=6.5$

III.4. RELACIONES PERSONALES ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES.

III.4.1. Realización de actividades conjuntas de las asignaturas de la cátedra.....	5
III.4.2. Cordialidad y confianza entre profesores y alumnos en clase.....	6
III.4.3. Atención adecuada a las situaciones conflictivas.....	6
III.4.4. Comunicación sobre temas no estrictamente académicos.....	5

$\bar{X}=5.5$

IV. FUNCION ASPECTOS MATERIALES.

IV.1. LOCALES E INSTALACIONES.

IV.1.1. Aspecto general de locales e instalaciones.....	3
IV.1.2. Funcionalidad de los locales e instalaciones.....	3
IV.1.3. Adecuación de los locales y mobiliario a la situación de aprendizaje a que se destinan.....	3
IV.1.4. Condiciones acústicas, visuales y climáticas.....	3

$\bar{X}=3$

IV. 2. MATERIAL DE LABORATORIO Y/O PRACTICAS.

IV. 2. 1. Número de elementos básicos de cada laboratorio y/o lugar de prácticas en relación al número de alumnos.....	2
IV. 2. 2. Dotación de material inventariable de laboratorio y/o prácticas.....	3
IV. 2. 3. Consumo de material fungible en laboratorios y/o prácticas.....	2
IV. 2. 4. Mantenimiento del material en condiciones de utilización.....	4

$\bar{X}=3$

IV. 3. RECURSOS DIDACTICOS.

IV. 3. 1. Número y tipo de medios audiovisuales existente.....	6
IV. 3. 2. Producción de material de paso.....	6
IV. 3. 3. Capacidad de reprografía para uso de la cátedra.....	8
IV. 3. 4. Necesidad de recursos en la cátedra.....	7

$\bar{X}=7$

IV. 4. DOTACION BIBLIOGRAFICA Y SU UTILIZACION.

IV. 4. 1. Número de volúmenes (libros y revistas) existentes en el fondo bibliográfico.....	7
IV. 4. 2. Número de préstamos y consultas bibliográficas de los alumnos.....	6
IV. 4. 3. Estadísticas o análisis de los tipos de libros y revistas más prestados o consultados.....	3
IV. 4. 4. Lugar de consultas o préstamo de libros o revistas.....	2
IV. 4. 5. Trámites y sistema de utilización del fondo bibliográfico....	2

$\bar{X}=4$

V. FUNCION CONEXIONES CON EL EXTERIOR.

V.1. PROGRAMAS DE RELACION.

V.1.1. Programas de visitas a centros especializados de investigación.....	6
V.1.2. Intercambios de información con otros centros con la misma especialidad.....	5
V.1.3. Relación con empresas y organismos oficiales.....	5
V.1.4. Promoción y divulgación de publicaciones y actividades.....	6
V.1.5. Relación con otras cátedras del centro.....	5

$\bar{X}=5.5$

V.2. LOS ANTIGUOS ALUMNOS.

V.2.1. Fichero de antiguos alumnos actualizado.....	2
V.2.2. Relación con los antiguos alumnos.....	4
V.2.3. Consultas para la resolución de problemas.....	4
V.2.4. Porcentaje de graduados que continúan especializándose.....	5

$\bar{X}=4$

VI. FUNCION INVESTIGACION Y ACTIVIDAD PROFESIONAL.

VI.1. INVESTIGACION.

VI.1.1. Tesis dirigidas por la cátedra o realizadas en la misma.....	7
VI.1.2. Líneas de trabajo en desarrollo.....	6
VI.1.3. Disponibilidad de medios.....	5

VI.1.4. Colaboración con organismos y entidades profesionales.....	6
VI.1.5. Adecuación y actualidad de los temas de trabajo.....	7
VI.1.6. Relación con investigadores y centros afines en el extranjero.....	5
VI.1.7. Trabajos y comunicaciones científicas publicadas.....	6

$\bar{X}=6$

VI.2. ACTIVIDAD PROFESIONAL.

VI.2.1. Proyectos y estudios técnicos de los componentes de la cátedra.....	6
VI.2.2. Trabajos profesionales realizados por la cátedra.....	5
VI.2.3. Colaboración con empresas privadas.....	5

$\bar{X}=5$

INDICE DE CALIDAD DE UNA CATEDRA

En las tareas precedentes hemos recorrido el camino desde lo más general, - las funciones de la cátedra, hasta lo más particular, las conductas. Ahora, - vamos a invertir el camino pues las largas discusiones que tuvieron lugar du rante varias sesiones alrededor de dichas conductas, nos permitió estar en condiciones de intentar calificar los indicadores.

Se trataba ahora de cubrir un cuarto objetivo: "obtener el índice de calidad de la enseñanza de la Cátedra de Fitotecnia III de la U.P.M."

Esto tenía una primera parte en la que era preciso obtener el índice de calidad de cada función y con éstos lograr el de la Cátedra.

Para este nuevo trabajo la citada filosofía de base ha previsto un pequeño ba gaje matemático que pasamos a explicar a continuación.

Para obtener la puntuación ponderada que aparece en la casilla nº 3 (de la pá gina que sigue) hay que multiplicar la puntuación, casilla nº 2 obtenida direc- tamente por consenso en el grupo, por el coeficiente de ponderación, casilla nº 1. Este coeficiente tanto cuando se aplica a cada indicador como a cada fun ción precisa una especial aclaración: su calificación vendrá dada por la inci- dencia que dicho indicador tiene en la calidad de la enseñanza de una cátedra.

Es decir, trata de actuar para atenuar o reforzar las puntuaciones que se han dado según la importancia que se considera que tiene en relación a la calidad. Recordemos que ponderar quiere decir equilibrar, contrapesar.

El resto de las operaciones resultan fácilmente inteligibles.

Se fué calculando el citado índice en cada una de las funciones como podemos observar a continuación.

FUNCION DIRECCION

Nº	INDICADOR	1	2	3
		Coefic. Ponder	Puntuación.	Puntu. Ponder
1	Participación de los miembros de la Cátedra	3	6	18
2	Organización y utilización de recursos	4	6	24
3	Planificación de tareas educativas	5	7	35
4	Programa de Perfeccionamiento	3	7	21
5	Mecanismos de control de objetivos	4	6	18
6	Planificación de actividades extra-académicas	3	7	21

Puntuación total..... 137

C_i = Coeficiente de ponderación del G. I de Indicadores 4

P_i = Puntuación total del G. I de Indicadores 137

P_{m_i} = Puntuación máxima del G. I de Indicadores evaluados..... 220

Indice de calidad $I_i = \frac{P_i}{P_{m_i}} = \frac{137}{220} = 0'62$ 0'62

FUNCION DOCENTE				
Nº	INDICADOR	1	2	3
		Coefic. Ponder	Puntuación	Puntuación Ponder
1	Nivel científico del profesorado	5	7	35
2	Formación pedagógica del profesorado	4	7	28
3	Dedicación de cada profesor	3	6	18
4	Realización en equipo de las tareas de programación, evaluación y coordinación de las enseñanzas	4	7	28
5	Utilización sistemática de métodos adecuados de enseñanzas (basados en los principios de actividad, individualización, socialización y creatividad).	5	6	30
6	Utilización sistemática de recursos didácticos variados	3	7	21
7	Atención sistemática a los alumnos	3	5	15

Puntuación total..... 175

C_2 = Coeficiente de ponderación del G. II de Indicadores..... 5

P_{I_2} = Puntuación total del G. II de Indicadores 175

P_{m_2} = Puntuación máxima del G. II de Indicadores evaluados 270

$$\text{Índice de calidad } I_2 = \frac{P_{I_2}}{P_{m_2}} = \frac{175}{270} = 0'64 \quad \boxed{0'64}$$

FUNCION ALUMNADO

Nº	INDICADOR	1	2	3
		Coefic. Ponder.	Puntuación.	Puntu. Ponder.
1	Nivel de conocimientos y destrezas de los alumnos al finalizar cada nivel	5	6	30
2	Participación de los alumnos en las tareas académicas	4	4	16
3	Aspectos concretos sobre el aprovechamiento de los alumnos	3	6	18
4	Relaciones personales entre los alumnos y los profesores.	3	5	15

Puntuación total 79

C_3 = Coeficiente de ponderación del G. III de indicadores 4

P_3 = Puntuación total del G. III de indicadores 75

P_{m_3} = Puntuación máxima del G. III de indicadores evaluados 150

$$\text{Indice de calidad } I_3 = \frac{P_3}{P_{m_3}} = \frac{79}{150} = 0'52 \quad 0'52$$

FUNCION ASPECTOS MATERIALES

		1	2	3
Nº	INDICADOR	Coefic. Ponder	Puntuación	Puntu. Ponder.
1	Locales e instalaciones	3	4	12
2	Material de laboratorio y/o de prácticas	4	4	16
3	Recursos didácticos	4	7	28
4	Dotación bibliográfica y su utilización	5	6	30

Puntuación total.....

86

C_4 = Coeficiente de ponderación del G. IV de indicadores

3

P_4 = Puntuación total del G. IV de indicadores

86

P_{m_4} = Puntuación máxima del G. IV de indicadores evaluados

160

$$\text{Indice de calidad } I_4 = \frac{P_4}{P_{m_4}} = \frac{86}{160} = 0'53$$

0'53

PUNCIÓN CONEXIONES CON EL EXTERIOR

Nº	INDICADOR	1	2	3
		Coefic. Ponder.	Puntuación.	Puntuación. Ponder.
1	Programas de relación	4	6	24
2	Los antiguos alumnos	3	4	12

Puntuación total..... 36

C_5 = Coeficiente de ponderación del G. V de indicadores

2

P_5 = Puntuación total del G.V de indicadores

36

P_{m5} = Puntuación máxima del G.V de indicadores evaluados

70

$$\text{Índice de calidad } I_5 = \frac{P_5}{P_{m5}} = \frac{36}{70} = 0'51$$

0'51

FUNCION : INVESTIGACION Y ACTIVIDAD PROFESIONAL

Nº	INDICADOR	1	2	3
		Coefic. Ponder.	Puntuación.	Puntuación Ponder.
1	Investigación	5	6	30
2	Actividad profesional	3	5	15
Puntuación total.....				45

C_6 = Coeficiente de ponderación del G. V de Indicadores 4

P_6 = Puntuación total del G.V de Indicadores 45

P_{m_6} = Puntuación máxima del G.V de Indicadores evaluados 80

$$\text{Indice de calidad } I_6 = \frac{P_6}{P_{m_6}} = \frac{45}{80} = 0'56 \quad 0'5$$

Cátedra : FITOTECNIA III Escuela: E. T. S. I. AGRONOMOS Equipo: Profesorado Curso 1979-80

FUNCION DIRECTIVA				FUNCION DOCENTE				FUNCION ALUMNADO				ASPECTOS MATERIALES				FUNCION				FUNCION RELACIONES CON EL EXTERIOR			
Ind.	Coef.	Calif.	Pond.	Ind.	Coef.	Calif.	Pond.	Ind.	Coef.	Calif.	Pond.	Ind.	Coef.	Calif.	Pond.	Ind.	Coef.	Calif.	Ind.	Coef.	Calif.	Pond.	
1	3	6	18	1	5	7	35	1	5	6	30	1	3	4	12	1	4	6	24				
2	4	6	24	2	4	7	28	2	4	4	16	2	4	4	16	2	3	4	12				
3	5	7	35	3	3	6	18	3	3	6	18	3	4	7	28								
4	3	7	21	4	4	7	28	4	3	5	15	4	5	6	30	FUNCION INVESTIGACION Y ACTIVIDAD PROFESIONAL							
5	4	6	24	5	5	6	30									1	5	6	30				
6	3	7	21	6	3	7	21									2	3	5	15				
				7	3	5	15																
P1	137	Pm1	220	P12	175	Pm2	270	P13	75	Pm3	150	P14	96	Pm4	160	P15,6	36/45	Pm5,6	70/80				
C1		C2		C3		C4		C5		C6		C7		C8		C9,6	15,6	P15,6					
I1		I2		I3		I4		I5		I6		I7		I8		I9		I10					
INDICE GENERAL																					I =		
																					$\frac{C_1 + C_2 + C_3 + C_4 + C_5 + C_6 + C_7 + C_8 + C_9 + C_{10} + C_{11} + C_{12} + C_{13} + C_{14} + C_{15} + C_{16} + C_{17} + C_{18}}{C_1 + C_2 + C_3 + C_4 + C_5 + C_6 + C_7 + C_8 + C_9 + C_{10} + C_{11} + C_{12} + C_{13} + C_{14} + C_{15} + C_{16} + C_{17} + C_{18}}$		
																					10,59		

MADRID, Diciembre, 1979

INDICE DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA CATEDRA.

Obtenidos los índices anteriores pudimos seguir con los cálculos pertinentes para llegar al índice de calidad de la cátedra y que figura en la hoja resumen que aparece en la página anterior y que queda extractado en el siguiente resultado final:

INDICE DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA CATEDRA DE FITOTECNIA III DE LA ESCUELA DE INGENIEROS AGRONOMOS DE MADRID.
CURSO 1979-80.

$$It = \frac{C_1^1 + C_2^1 + C_3^1 + C_4^1 + C_5^1 + C_6^1}{C_1 + C_2 + C_3 + C_4 + C_5 + C_6}$$

$$It = \frac{2'48 + 3'2 + 2'08 + 1'59 + 1'02 + 2'24}{4 + 5 + 4 + 3 + 2 + 4} = 0'57$$

$$It = 0'57$$

LA OPINION DE LOS ALUMNOS

Pareció evidente que, al lado de los resultados que se han ido presentando - en las páginas anteriores obtenidos de los profesores, habría que buscar la forma de conseguir cierta información de los alumnos. Ya sabemos que su - punto de vista será en muchos casos diferente e incluso opuesto al que pue - den tener aquellos, pero esto en lugar de ser un aspecto negativo, viene a - enriquecer sensiblemente el posible tratamiento de los problemas. La aporta - ción de los alumnos permite ampliar o equilibrar la del profesor. Podríamos hablar en ambos casos de subjetivismo, por lo que es preferible entenderlo - como distintas caras de una misma moneda.

Para conseguir esta información se redactó un modelo de encuesta y se les - pasó a los alumnos de los dos grupos cuyas asignaturas ya hemos comentado anteriormente.

Para complementar esta tarea se dedicó una sesión, con profesores y alum-- nos, para que, además de conocer los resultados obtenidos tuvieran ocasión de comentar los aspectos más significativos de los mismos. Esto suele resul - tar muy útil dado que la frialdad de los números a veces oculta interpretacio - nes o intenciones difíciles de ser evaluadas.

A continuación se sintetiza lo más importante de aquellas reuniones, que fue - ron dos ya que se hicieron por separado en cada grupo.

Resumen del "Debate dirigido" para comentar los resultados de la primera en - cuesta realizada a los alumnos de la Especialidad:

La duración de la reunión fué de dos horas. La asesora fué presentando los resultados de la aplicación con el fin de aclarar en lo posible los aspectos con - tradictorios que iban surgiendo en ellos, y comentando el sentido de algunas afirmaciones; a continuación aparece la valoración que dieron los alumnos a

las cuestiones sobre las que se hicieron las preguntas.

A. CUESTIONES REFERIDAS A LA ESPECIALIDAD

- | | |
|---|-----|
| - Es satisfactoria por el nivel científico de la mayoría de las asignaturas | 48% |
| - Por la categoría científica de los profesores | 46% |
| - No es satisfactoria por no estar a la altura científica actual | 4% |
| - Es memorística, no ayuda a reflexionar | 28% |
| - Es muy teórica por el modo en que es enfocada la materia | 28% |

COMENTARIOS

- Se les preguntó por qué era considerada por parte de algunos alumnos como memorística y teórica y dieron respuestas que giraron principalmente alrededor de los dos puntos siguientes:

- a. Que dado que eran los primeros temas desarrollados quizá correspondiesen a las bases teóricas de la asignatura.
- b. Que como la experiencia general en los estudios es de que son teóricos, trasladan esta convicción a la asignatura que estábamos analizando.

B. GRADO DE SATISFACCION EN CUANTO A:

(Aparecen las abreviaturas que se van a utilizar a continuación)

Mucho	= M	Poco	= P
Bastante	= B	Nada	= N
Regular	= R	No contesta	= NC

	<u>M</u>	<u>B</u>	<u>R</u>	<u>P</u>	<u>N</u>	<u>NC</u>
Equipamiento	2%	34%	32%	18%	0%	14%
Acondicionamiento aulas	0%	10%	24%	44%	14%	8%
Equipamiento de los laboratorios	0%	4%	16%	20%	4%	60%
Grado de utilización de laboratorios	0%	4%	14%	14%	8%	60%
Servicio de biblioteca de la Escuela	2%	8%	8%	21%	1%	80%

COMENTARIOS

- En cuanto al equipamiento y acondicionamiento del aula no es muy negativo, pero debe mejorar. En este sentido se les anunció la posibilidad de utilizar el aula contigua próximamente.
- El término laboratorio no corresponde con las características de esta Cátedra que precisa campos de prácticas; no obstante también pueden tomarse los % asignados en este punto al menos en gran parte, ya que los alumnos lo interpretaron en este sentido.
- En cuanto a la Biblioteca de la Especialidad resulta problemática su utilización por falta de horario y locales; pero resultó muy evidente las dificultades de consulta de la Biblioteca General de la Escuela por su escasa acomodación a los alumnos; esto ya ha sido puesto en evidencia a través de los años pero todavía no ha quedado resuelto.

II. CUESTIONES REFERIDAS A LA ASIGNATURA

- Estos alumnos asisten al menos a un 60% de las clases de esta asignatura.

	<u>M</u>	<u>B</u>	<u>R</u>	<u>P</u>	<u>NC</u>
- Suficientes contenidos anteriores para cursarla	8%	56%	23%	11%	2%
- Muy importante por su utilidad	54%	48%	21%	0%	0%
- Es bastante el interés que ha despertado	30%	59%	9%	0%	2%
- La extensión de esta asignatura es normal	6%	52%	42%	0%	0%
- Correcta la densidad de contenidos (no ha contestado el 18% del grupo)	10%	66%	34%	0%	0%
- Es mucha la necesidad de incluirla en los contenidos de la carrera	69%	21%	8%	0%	2%
- No es grande la dificultad para comprender y dominar sus contenidos	21%	21%	22%	60%	14%
- El número de horas que debería tener esta asignatura corresponde al que realmente está programado.					
- El número de horas de dedicación para su estudio corresponde a 1/2 hora por cada hora de clase aproximadamente y al 12% aproximadamente de tiempo entre las asignaturas.					

COMENTARIOS

- Los últimos resultados parecen deficientes si consideramos que es una asignatura de especialidad y de quinto curso. Por ello se analizó el problema de los malos hábitos que hay en los estudios académicos en general, muy ligados al aprobado y con poca visión de futuro (muy inmediato en el caso de estos alumnos); es muy escasa la incidencia vocacional.

- La no existencia de apuntes, aunque criticada por algunos, favorece la utilización de textos y el manejo de bibliografía.
- La gran dispersión en las contestaciones, a la pregunta sobre los laboratorios es debida a la inadecuación del término en las prácticas de esta especialidad.
- También hubo dispersión en la pregunta acerca de la utilidad de las prácticas, aquí se comentó que se habían realizado pocas debido al poco tiempo transcurrido desde el comienzo del curso.
- En cuanto a los textos básicos, cinco títulos para la especialidad, se consideraron como necesarios, sea cual fuese el trabajo que realizaran al acabar la carrera, se insistió en la necesidad de que el catedrático influyera en orden a mejorar el sistema de consulta de la biblioteca.
- Razones por las que esta asignatura es importante:
(aparecen por orden las cuatro puntuaciones máximas obtenidas)
 - . Por ser básica para la futura profesión 76%
 - . Por su sentido práctico en conexión con la vida real 48%
 - . Por su valor formativo 36%
 - . Por el interés que despierta su contenido 34%

III. ASPECTOS SOBRE EL PROFESOR

- Buena la asistencia y puntualidad del profesor.
- La mayoría considera que presentó adecuadamente los contenidos del curso.

A. - En cuanto al desarrollo de las clases.

1. Las clases ayudan bastante a comprender la asignatura.
2. No parece que sus explicaciones sirvan para clarificar mucho los puntos difíciles; aquí el profesor pidió que le hicieran más preguntas cuando ocurriese esto.

3. Al afirmar bastantes alumnos que se dedican sólo a tomar apuntes, el profesor insistió en la importancia del estudio en los textos.
4. Las clases han contribuido a aumentar el interés por la asignatura.
5. Se dedica más tiempo a lo fundamental que a lo accesorio.

B. - En cuanto a la comunicación didáctica. (Seguimos refiriéndonos al profesor).

1. Explica con facilidad y se le sigue bien.
2. Tiene la expresión fluida y clara.
3. Se presenta competente y seguro; al adjunto se le puntuó más bajo. Se trató de distinguir si esta pequeña diferencia podía ser debida a prejuicios y no aparecieron datos que invalidaran esta apreciación.
4. Se expresa de forma ordenada y secuencial.
5. La comprobación de si se ha captado, antes de seguir, tiene que mejorar en todos los profesores. Se volvió a insistir en la escasa participación a veces por costumbre de los alumnos.

C. - En cuanto a los recursos didácticos.

1. Utiliza el profesor la pizarra de forma correcta pero puede mejorarse.
2. El hacer buenas preguntas que mantengan el interés tiene diferentes contestaciones:
 - 1º Hay diferencias entre los profesores de la cátedra.
 - 2º Quedó claro que en algunos momentos los alumnos no interpretan el sentido de ciertas preguntas, por lo que es preciso mayor comunicación en este aspecto.
 - 3º No parece que se realicen suficientes ejercicios en clase; afirmación - que fué dada por algunos refiriéndose a las prácticas.

3. El profesor debe ampliar el uso de la imaginación y dar más agilidad a los temas.

D. - Relaciones humanas.

1. Puede mejorarse la participación de los alumnos; se vuelve a insistir en que se trata de responsabilidad compartida entre profesor y alumnos.
2. Hace que el alumno se sienta cómodo en general.
3. Y que no se sienta como mero número; si bien con los adjuntos parece que aumenta esta sensación. Se vuelve a hablar del elemento prejuicio que pueden tener al no tratarse del catedrático.

COMENTARIOS FINALES

Por último se pidieron algunos comentarios que no estuvieran recogidos en la encuesta. Y dado que no surgían espontáneamente, se les planteó que respondieran a qué consideraban que era lo mejor y lo peor de la cátedra, a lo que contestaron:

a) Lo mejor de la cátedra:

1. la organización
2. la relación en clase
3. la programación de viajes
4. el profesorado
5. el orden seguido en la comunicación de los conceptos
6. la reflexión que estábamos llevando a cabo sobre la asignatura.

b) Lo peor de la cátedra:

1. que se aísle de la Escuela
2. que no intente influir más en otros Departamentos.
3. que no utilice una mayor especialización.

Resumen del "Debate dirigido" para comentar los resultados de la primera encuesta realizada por los alumnos del grupo IRE (recordemos que se trata de los alumnos de las especialidades de Industrias, rurales y economía). La sesión duró dos horas. A pesar de no tener clase los alumnos asistieron masivamente.

- Se leyeron los resultados de la encuesta con el fin de aclarar en lo posible los aspectos contradictorios que iban apareciendo.

A continuación aparece la valoración que dieron los alumnos a las cuestiones sobre las que se hicieron las preguntas.

I. CUESTIONES REFERIDAS A LA ESPECIALIDAD.

- | | |
|---|-----|
| - Es satisfactoria por el nivel científico de la mayoría de las asignaturas | 28% |
| - Por la categoría científica de los profesores | 45% |
| - No es satisfactoria por no estar a la altura del progreso científico actual | 2% |
| - Es memorística, no ayuda a reflexionar | 19% |
| - Es muy teórica por el modo como están enfocadas las materias | 38% |

COMENTARIOS

- Se insistió también en este grupo en que justificaran por qué era considerada memorística y teórica por parte de un grupo de alumnos. Las contestaciones giraron en torno a que: "quizá no corresponda exactamente a esta asignatura sino que hay influencia de otros cursos" y en general una sensación respecto a que la carrera no les proporciona preparación para abordar los problemas prácticos.
- Además la asignatura resulta ser demasiado general, y sería importante el

que se dieran seminarios más específicos.

- Esto último trajo la discusión sobre el ingeniero generalista o especialista especificándose por parte del catedrático la situación en el momento actual.
- No se tiene conocimiento previo de las prácticas que se van a realizar y -- cuando van a tener lugar.

2. GRADO DE SATISFACCION EN CUANTO A:

	<u>M</u>	<u>B</u>	<u>R</u>	<u>P</u>	<u>N</u>	<u>NC</u>
I- Equipamiento	-	6%	6%	40%	34%	14%
- Acondicionamiento de aulas	4%	9%	40%	19%	23%	5%
- Equipamiento de laboratorios	-	2%	2%	15%	30%	51%
- Grado de utilización de laboratorios	-	-	4%	11%	38%	47%
- Servicio de biblioteca	-	4%	4%	6%	38%	48%

COMENTARIOS

- El hecho de que en esta especialidad apareciera otra concepción de los laboratorios (prácticas) es la causa de que las puntuaciones sean dispares y que el nada sea lo más reiterado.

II. CUESTIONES REFERIDAS A LA ASIGNATURA.

- Estos alumnos asisten al menos a un 60% de las clases de esta asignatura.

	<u>M</u>	<u>B</u>	<u>R</u>	<u>P</u>	<u>N</u>
- Suficiencia de contenidos previos para cursarla	5%	30%	30%	36%	-

	<u>M</u>	<u>B</u>	<u>R</u>	<u>P</u>	<u>N</u>
- Muy importante por su utilidad	51%	41%	4%	4%	-
- El interés que ha despertado <u>es</u> la asignatura es importante	25%	48%	23%	4%	-
- Su extensión es normal	-	50%	43%	7%	-
- Es bastante densa en contenidos	17%	45%	32%	6%	-
- Es muy necesario incluir esta a- signatura en la carrera	54%	33%	13%	-	-
- Produce dificultad en su compren- sión	-	2%	48%	44%	6%

COMENTARIOS

- Se habló sobre la falta de contenidos previos para cursar esta asignatura, refiriéndose a algunos aspectos como la biología, que hacía mucho tiempo que la habían cursado y con un enfoque particular, que dificultaba la adaptación a esta asignatura.
- Se habló de la importancia de la coordinación de las diferentes materias de la Escuela.
- Nadie afirmó que tuviera dificultades de comprensión a causa del profesor.
- El número de horas de la asignatura debería aumentar de 3 a 4 (las programadas) haciendo la media de las contestaciones.
- El número de horas que el alumno dedica al estudio de esta asignatura no es demasiado debido a que hay otras mal llamadas "hueso", o bien otras "pendientes" que exigen más dedicación, a lo que el catedrático contestó estableciendo las diferencias entre asignatura importante y profesor exigente.
- Se aludió a la dificultad de poder desarrollar la vocación por dificultades

de estructura de la Escuela.

- En la pregunta referida a las prácticas aparece que los alumnos no han realizado ninguna lo que es debido al poco tiempo transcurrido desde el comienzo del curso.
 - Respecto al texto básico, apareció dispersión en las contestaciones y el profesor resaltó las características del texto aconsejado.
 - En cuanto a la bibliografía, aparece poca uniformidad en las contestaciones entre otras cosas porque se ha consultado poco todavía.
 - Razones por las que esta asignatura es importante: (aparecen por orden las cuatro puntuaciones máximas obtenidas).
- | | |
|---|-----|
| . por ser básica para mi profesión futura | 55% |
| . por su valor formativo | 40% |
| . por su sentido práctico y conexión con la vida real | 36% |
| . por el interés que despierta su contenido | 34% |

III. ASPECTOS SOBRE EL PROFESOR

- La asistencia y puntualidad del profesor son buenas.
- La mayoría considera que presentó adecuadamente los contenidos del curso.

A. - En cuanto al desarrollo de las clases.

1. Las clases ayudan a comprender la asignatura.
2. Sirven bastante para clarificar los puntos difíciles.
3. Las opiniones respecto a la toma de apuntes son tan diversas que llevó a una discusión sobre los mismos. Se habló de la facilidad que éstos proporcionan a la hora de los exámenes. Se valoró entonces la posibilidad de otro tipo de evaluación, por ejemplo con trabajos, para lo cual deberían te

ner menos valor los apuntes y aumentaría la importancia de la bibliografía. Se dió la opción de elegir una de las formas de evaluación.

4. Las clases han contribuido a aumentar el interés por la asignatura.
5. Dedicó el profesor más tiempo a lo fundamental que a lo accesorio.

B. - En cuanto a la comunicación didáctica.

1. El profesor explica bien y se le sigue con facilidad.
2. Su expresión es clara y fluida.
3. Se presenta competente y seguro.
4. Se expresa en forma secuencial y ordenada.
5. No parece que comprueba suficientemente si se ha captado lo explicado antes de seguir, pues las puntuaciones dadas por los alumnos, aparecen dispersas por lo que se juzgó que dicho aspecto debe ser perfeccionado.

C. - Recursos didácticos.

1. La pizarra puede ser utilizada de forma más correcta.
2. La forma de hacer preguntas debe ser revisada pues hay alumnos a quie-
nes no les hace mantener el interés.
3. La realización de ejercicios en clase es insuficiente.
4. El profesor tiene imaginación y da agilidad a los temas difíciles.

D. - Relaciones humanas.

1. El profesor hace participar a los alumnos.
2. Hace que el alumno se sienta cómodo y atento.
3. Algunos, no obstante, se sienten como mero número, sensación que puede
provenir de experiencias anteriores, por lo que el catedrático invitó a la
participación, a pedir aclaraciones y a hacer preguntas.

DEFINICION DE LOS PROBLEMAS

Conseguidos los datos presentados respecto a la Calidad de la Enseñanza, obtenidos de profesores y alumnos, se pudo fácilmente observar los aspectos más satisfactorios, así como aquellos que habían obtenido las más bajas calificaciones.

A continuación fué preciso un periodo de análisis e intercambio de opiniones durante una sesión sobre los diferentes enfoques y a la consideración de cuáles podrían ser los problemas que deberían ser abordados.

Se comprendió lo importante que podía ser la reflexión individual y se dejó tiempo hasta la sesión siguiente para esta tarea.

Aparecen a continuación las aportaciones que cada miembro trajo al grupo; se especificará más detenidamente la quinta aportación, la de la asesora ya que esta descripción resulta más compleja.

TEMAS PROPUESTOS COMO PROBLEMATICOS POR LOS MIEMBROS DEL GRUPO.

1ª Aportación

1. Problema de formulación de objetivos.
2. Tema evaluación o control de conocimientos.
3. Tema enseñanzas prácticas y su estructura.
4. Planteamiento general del grupo IRE.
5. Tema revistas y biblioteca.
6. Lugar o huerto piloto.
7. Exceso de personalismo, necesidad de corresponsabilidad.

2ª Aportación

1. Información-transmisión en la Cátedra.

2. Evaluación.
3. Recursos fotográficos.
4. Mantenimiento de material, etc.
5. Tema de los objetivos.
6. Cursos pedagógicos.
7. Intercambio de información.

3ª Aportación

1. Clasificación de líneas de información.
2. Participación.
3. Tema dedicación.
4. Mayor diálogo con los alumnos.
5. Tema prácticas o plantación.
6. Biblioteca - fichero - material.
7. Mayor relación para consultas con los alumnos.

4ª Aportación

1. Organización medios de Información.
2. Recursos humanos.
3. Revisión de métodos.
4. Importancia de relacionarse con las Cátedras.

5ª Aportación

Se presentó en orden decreciente según el coeficiente de ponderación obtenido.

- 1ª. Función docente.
- 2ª. Alumnado.
- 3ª. Investigación y actividad profesional.
- 4ª. Dirección.
- 5ª. Aspectos materiales.

A continuación se pasó a los indicadores también de mayor a menor coeficiente de ponderación incluyendo las conductas que habían obtenido las puntuaciones más bajas, quedando la relación de problemas tal como aparece a continuación.

CP = 5:FUNCION DOCENTE.

CP (Coeficiente de ponderación)

- | | |
|---|---|
| 5 | Utilización sistemática de métodos actualizados.
Nivel científico del Profesorado. |
| 4 | Formación pedagógica.
Realización en equipo de tareas de programación. |
| 3 | Dedicación de cada profesor.
Utilización sistemática de recursos.
Atención sistemática a los alumnos. |

PROBLEMAS QUE SE PROPONEN PARA RESOLVER.

1. Utilización sistemática de métodos actualizados.
Agrupamientos.- tema, curso, documento, etc.
Trabajos de libre aportación.
Tema de las preguntas.
Situaciones no programadas.
2. Formación pedagógica.

(Está relacionada la formación pedagógica con los apartados del punto 1)

Bibliografía de temas pedagógicos y psicológicos.

3. Atención sistemática a los alumnos.

Conocimiento de objetivos del curso, documentos y bibliografía.

Distribución conveniente en grupos.

Información de temas ligados a la especialidad.

CP = 4: FUNCION ALUMNADO.

CP	
5	Nivel de conocimientos y destrezas.
4	Participación de los alumnos.
3	Aspectos concretos.
	Relaciones personales.

PROBLEMAS QUE SE PROPONEN PARA RESOLVER

1. Nivel de conocimientos.

Ejercicios previos a los exámenes.

Comparación con otras Escuelas.

2. Participación de los alumnos.

En la iniciativa y organización.

En la metodología.

3. Relaciones personales.

Actividades conjuntas de los grupos.

Comunicación sobre temas no estrictamente académicos.

CP = 4: FUNCIÓN DIRECCIÓN.

CP

- | | |
|---|--|
| 5 | Planificación de las tareas educativas. |
| 4 | Organización y utilización de recursos.
Control de objetivos. |
| 3 | Participación de los miembros.
Programas de perfeccionamiento.
Planificación y actividades extraescolares. |

PROBLEMAS QUE SE PROPONEN PARA RESOLVER.

1. Organización.
 - Transmisión de las normas generales a los miembros de la cátedra.
 - Intervención de la cátedra en el centro.
 - Distribución de recursos humanos.
2. Participación de los miembros de la cátedra.
 - Periodicidad en las reuniones.
 - Método para la toma de decisiones.
 - Recepción y transmisión de información a la cátedra.
3. Control de objetivos.
 - Comentario de los resultados.
 - Valoración de las opiniones de los alumnos.
 - Estudio de las causas del fracaso.

No se incluye el tema de la Planificación de las tareas educativas como problema ya que ha sido calificado con alta puntuación.

CP = 3 FUNCION ASPECTOS MATERIALES.

CP

- 5 | Dotación bibliográfica y su utilización.
- 4 | Material de prácticas.
Recursos didácticos.
- 3 | Locales e instalaciones.

PROBLEMAS QUE SE PROPONEN PARA RESOLVER.

- 1. Dotación bibliográfica y su utilización.
 - Lugar de consultas.
 - Trámites y horarios.
 - Análisis de los libros más consultados.
- 2. Material de prácticas.
 - Enfoque general del problema.
- 3. Locales e instalaciones.
 - Mantenimiento y limpieza.

CP = 2 FUNCIONES CON EL EXTERIOR.

CP

- 4 | Programas de relación.
- 3 | Antiguos alumnos.

PROBLEMAS QUE SE PROPONEN PARA RESOLVER.

- 1. Programas de relación.
 - Intercambios con otros centros.
 - Relación con centros oficiales y empresas.
 - Relación con otras cátedras.

2. Respecto a los antiguos alumnos.

Ficheros.

Relación.

Consultas.

Demanda de graduados.

Para hacer la síntesis de las diferentes aportaciones, se aceptó el orden de las funciones que había sido aportado por la asesora y se evitaron repeticiones con lo que quedó lo siguiente:

PRIMERA SELECCION DE PROBLEMAS PARA RESOLVER

A. FUNCION DOCENTE

1. Formulación de objetivos operativos.
2. Perfeccionamiento docente (concretándolo).
3. Planificación de la evaluación.
4. Coordinación de las enseñanzas (grupo IRE).
5. Estructuración de las enseñanzas prácticas.

B. FUNCION ALUMNADO (en el sentido de problemática)

1. Asistencia a los alumnos, su participación y motivación para la misma.

C. FUNCION DIRECCION

1. Participación de los miembros de la cátedra.
2. Revisión de la estructura.

D. FUNCION INVESTIGACION

1. Proyecto de plantación piloto.

E. FUNCION ASPECTOS MATERIALES

1. Organización de tareas.
2. Dotación de nuevos medios.

F. FUNCIONES CON EL EXTERIOR.

(No se especificaron problemas)

A continuación, el grupo fué informado por el catedrático de que había una dotación económica inminente que afectaría directamente a tres funciones por lo que el grupo optó por:

Primera decisión: dejar al margen, por la fuerte repercusión que en ellas tendrían la citada dotación, a las siguientes funciones:

1. Investigación
2. Aspectos materiales
3. Relaciones con el exterior

Segunda decisión: establecer dos grupos de problemas en los que se incluirían respectivamente: aquellos que se considerasen como de inmediata solución por su urgencia y por considerarse oportuno, y aquellos que deberían esperar a una segunda ocasión.

Aparecen en primer término éstos segundos.

- Perfeccionamiento docente
- Planificación de la evaluación
- Asistencia a los alumnos, participación y motivación para la misma.
- Participación de los miembros de la cátedra.

Por último, quedan decantados los cuatro problemas sobre los que se va a trabajar de forma inmediata.

- Formulación de objetivos.
- Coordinación de las enseñanzas del curso IRE.
- Estructuración de las enseñanzas prácticas en la cátedra.
- Revisión de la estructura de la dirección.

Decididos los problemas a tratar había que pasar a una clara formulación de los mismos. Aparentemente esta tarea es de escasa importancia y sin embargo puede resultar clave para la futura solución de los mismos.

Es de muchos conocido, el hecho, históricamente comprobado de que algunos problemas no han encontrado solución durante mucho tiempo, pudiendo salir de la situación, cuando alguien se dió cuenta, de que lo que fallaba era que estaba mal planteado; era esto precisamente lo que no permitía encontrar la solución.

Una vez que quedó trabajada y escrita la formulación definitiva de las cuatro situaciones problemáticas que habían sido elegidas, se pasó a completar estas definiciones en dos aspectos: había que definir la situación actual del problema y lo que se pretendía conseguir. De esta forma quedaba mucho más claro para todo el grupo lo que realmente se pretendía.

Terminada esta tarea quedó de la forma que aparece a continuación.

Primer problema:

FALTA DE OBJETIVOS OPERATIVOS PARA ADECUAR LA CONDUCTA COTIDIANA DE LOS PROFESORES EN EL AULA.

- a) Situación actual: están programados los objetivos generales de la Escuela y de la cátedra pero no los operativos de cada profesor.
- b) Se pretende conseguir: que los profesores redacten unos objetivos que puedan utilizar en sus clases.

Segundo problema:

INSATISFACCION CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS CON EL GRUPO IRE (formado por alumnos de las especialidades de Industrias agrícolas, Ingeniería Rural y Economía agraria)

- a) Situación actual: esos estudios tienen una metodología y distribución que no convencen.

- b) Se pretende conseguir: adecuar las enseñanzas con nuevos sistemas y una metodología que permita obtener mejores resultados.

Tercer problema:

FALTA DE ESTRUCTURACION DE LAS ENSEÑANZAS PRACTICAS EN LA CATEDRA.

- a) Situación actual: condicionamiento general al término "prácticas" que no concuerda con las características que precisan este tipo de estudios y distorsiona la programación.
- b) Se pretende conseguir: formulación clara y adecuada de las prácticas en la cátedra.

Cuarto problema:

DEFECTOS DE FUNCIONAMIENTO EN LA ESTRUCTURA INTERNA DEL EQUIPO DOCENTE

- a) Situación actual: excesivo personalismo directivo
- b) Se pretende conseguir: corresponsabilidad y participación de los miembros de la cátedra

Una vez que quedaron bien definidos los problemas se trataba de buscar un tratamiento adecuado de los mismos que es lo que pasamos a describir en el capítulo que sigue.

Una vez que quedaron expresados los cuatro problemas y aclarada en lo posible su formulación al incluir la definición del estado actual y lo que se pretendía, se dedicó un tiempo a revisar de forma general las posibles maneras de poder acercarse a los cuatro temas. Se hizo un esbozo de las tareas cuya solución se preveía como accesible e importante y se calculó aproximadamente el tiempo que se podía necesitar para su tratamiento.

Se concluyó que se utilizaría para ahondar en los problemas, el siguiente método:

- 1º obtener toda la información que fuera posible para su solución
- 2º volcar los conocimientos adquiridos en un proyecto experimental.

A su vez el primer punto se subdividió de la siguiente manera: en primer lugar había que recoger todo lo que pudieran aportar los propios miembros del grupo y en segundo término tratar de conseguir información tanto de documentos como de las personas cuya presencia pudiera aportar elementos importantes para la solución.

Parece útil el recordar aquí que se contaba con una institución (nuestro I.C. E.) compuesta por miembros que han desarrollado múltiples y variadas acciones en diferentes áreas pedagógicas; esto enriquece sensiblemente las posibilidades de encontrar tanto entre el material bibliográfico como entre las personas que componen la institución, aportaciones idóneas para cada caso.

No obstante esto que resulta lógico en su formulación no resulta fácil de llevar a la práctica, pues a pesar de las buenas relaciones que pueden existir entre los miembros de una institución, los compromisos adquiridos con anterioridad, la falta de implicación en un proceso organizado por otros o simplemente la dificultad de enganche en una tarea ya iniciada pueden disminuir grandemente este tipo de rendimiento de los miembros de una institución. Por otra parte también se precisa que dicha institución tenga una estructura flexible y desburocratizada. Sin ambos elementos: equipo capaz de funcionar

coordinadamente y una institución que propicie este funcionamiento resulta di
fícil obtener éxito en un método planteado con las características que acaba-
mos de exponer.

LA ESTRUCTURACION DE LAS ENSEÑANZAS PRACTICAS

Para evitar reiteraciones, incluiremos lo recogido en la sesión introductoria, (a la que anteriormente aludimos) al tratar el problema respectivo; comenzaremos por el problema que hemos considerado con el número tres, dada la inmediata necesidad de utilizar su contenido, pues los profesores tenían que empezar ya las clases de prácticas.

Vamos a repetir aquí su formulación para evitar tener que volver a la página correspondiente.

"Falta de estructuración de las enseñanzas prácticas en la cátedra"

a) Situación actual: condicionamiento en general del término prácticas que no concuerda con las características que precisan este tipo de estudios (Fitotecnia).

b) Se pretende conseguir: expresión clara y adecuada de las prácticas en la cátedra.

Vamos a tratar de aclarar lo expresado en el punto a).

Se comentó y quedó constatado por todos los profesores, que los alumnos tienen una idea muy concreta de lo que deben ser las prácticas, idea que resulta inadecuada desde el punto de vista de estos profesores; a juicio de los profesores, los alumnos olvidan que están en un quinto curso de ingenieros agrónomos.

Los alumnos asocian con las prácticas sólo aquellas actividades que incluyan algún ejercicio manual. Los profesores sin embargo, quieren incluir en las horas que en el horario oficial vienen dedicadas a las "prácticas" otras actividades que ellos consideran que merecen también este mismo término, y que no implica manipulación manual sino mental. Según ellos esta concepción es -

más apropiada a las tareas que en realidad va a tener que realizar el ingeniero en su profesión, como, por ejemplo, cálculos, informes, etc.

Después de un largo comentario sobre el tema se concluyó que no había una in corrección clara en ninguna de las dos posturas. Por ello resultaría de suma utilidad dedicar un tiempo a dialogar con los alumnos sobre el tema para unificar criterios y hacer coincidir las expectativas de profesores y alumnos.

Por otra parte también se observó la necesidad de distinguir las clases prácti cas, el grupo de alumnos de la especialidad y las del grupo IRE.

Se comenzó utilizando el material que sobre este tema tenían en sus memorias de oposiciones dos de los componentes del grupo estableciéndose la clasificación de:

a) prácticas de campo, b) de laboratorio o gabinete y c) actividades complemen tarias.

En este último grupo los profesores incluían aspectos como seminarios, confe rencias, etc, que precisaban como acabamos de decir una aclaración respecto al alumno, si se quería que también ellos incluyeran como prácticas estas acti vidades.

Todo esto llevó de nuevo a la discusión de la diferencia entre práctica y apli cación, siendo preciso un flash informativo acerca del tema para lo que se u tilizó la taxonomía de Bloom, y comentarios de la psicología experimental.

Estas y algunas otras aportaciones llevaron al grupo de profesores a estruc turar las prácticas a modo de "centros de interés" de Decroly, temas claves alrededor de los que girarían las diferentes tareas a desarrollar.

Se habló del número máximo que debería tener cada grupo de alumnos así co mo de la necesidad de localizar un huerto experimental para que fuera utiliza do por los alumnos, en el que debería haber:

- una colección de especies
- diversos tipos de patrones de estas especies
- algunas variedades de frutales, etc.

El espacio debería de ser de 4.000 o 5.000 metros.

A continuación se revisaron los programas y se distribuyeron los temas entre los componentes para traer cada uno a la siguiente sesión, el diseño correspondiente de las clases prácticas, de acuerdo con los temas que les habían sido asignados.

Al estudiar los temas, los profesores clasificaron aquellos que se incluirían en el epígrafe de prácticas de campo y aquellos otros, en un segundo apartado que se subdividiría a su vez en temas de laboratorio y de gabinete.

No es posible aquí comentar todas las discusiones alrededor del problema de las prácticas pues supuso un laborioso trabajo; pero su mayor interés se encuentra en que los profesores pudieron contar al finalizar, con una descripción mucho más completa que la que tenían el curso anterior incluyéndose los tiempos que había que dedicar a cada una de las prácticas, personas que tendrían que desarrollarlas, coordinación con los temas teóricos, etc.

Además de poder contar ya con este material actualizado, se tomó la decisión que fué aceptada por parte de los profesores implicados, de que se realizarían los siguientes proyectos:

1. - Proyecto de plantación del huerto experimental y el vivero (se habló de la posible ubicación).
2. - Redactar un libro blanco de las prácticas en donde se recogiera todo lo que se iba realizando, uniéndolo con el programa de investigación de la cátedra.

Para terminar vamos a incluir las aportaciones de los profesores sobre los temas de los que cada uno se hizo cargo, con el fin de que nos hagamos una idea de las expresiones y lenguaje que se utilizaron; se presenta como una muestra de algo importante a tener en cuenta, la necesidad por parte del asesor de tener que coordinar a un grupo de profesores que tratan temas tan alejados como este de su formación y lenguaje habitual.

TEMA: MORFOLOGIA Y FISILOGIA
=====

Los profesores presentaron los siguientes temas de prácticas (uno por cada miembro) en donde pudieron observarse los diferentes enfoques, aún siendo un mismo equipo.

1. Reconocimiento y observación (in situ y con diapositivas) de:
 Sistemas radiculares distintos
 Troncos y ramas primarias
2. Identificación de formaciones fructíferas y vegetativas en las diferentes -
 especies frutales (in situ y con diapositivas).
3. Control periódico de la evolución fenológica de un árbol frutal concreto.
 a) A realizar in situ, con la periodicidad convenida de antemano, auxilián-
 dose del gráfico correspondiente de estados tipos y anotando las ob--
 servaciones en el impreso ad hoc.
 b) Análisis de la evolución en variedades de la misma especie a realizar
 a posteriori.
4. Observación directa de posibles faltas de polinización y cuajado (in situ).
5. Caracterización por sus constantes o valores de madurez, de un determina-
 do tipo de fruto.

A realizar en laboratorio, con muestra real (fruto de tal variedad, cosechado en tal fecha).

Determinación a efectuar:

- Del color de la epidermis (con Código Universal).
- Del calibre con calibrador.
- Del color de las semillas (por % de superficie coloreada).

De la dureza de la carne (con penetrómetro).
Del almidón (con reactivos).
Del contenido en azúcares (con refractómetro).
Índice de calidad (posible).

TEMA. : LA MULTIPLICACION DE LOS ARBOLES

REPRODUCCION

- Extracción de alguna semilla. Limpieza.
- Observación de semillas.
- Tratamientos pregerminativos.
- Estratificación.
- Siembra.
- Repicados.

ESTAQUILLADO

Estaquillas de tallo.
Madera dura.
Estratificación y puesta a enraizar.
Trasplante.

ACODO

Sacado de acodo de corte y recalce.
Aporcado.
Realización de acodo aéreo. Simple.
Separación de los barbados.

INJERTO

Realización de algún injerto de púa.

Observación de injertos de yema. Corte de los patrones.

División de matas. Realización.

Extracción de algún rebrote.

Dimensionado parcial de un vivero.

Material preciso para 40 alumnos en el tema, por ejemplo de estaquillado:

10 estaquillas cada alumno

Número de pies madre - 5 - 10 (depende del tamaño)

5 hoja caduca

5 hoja perenne

Parcela de 15 m² marco 1 X 1

Tijeras

Cordón de plástico

Alcohol

Recipientes planos o vasos.

Zanja de estratificación

Meseta de invernadero 0'15 X 0'15 X 200m²

Vivero al aire libre 0'30 X 1'20 X 200 m²

<u>Tiempo preciso para desarrollarlo</u>	<u>Duración</u>	<u>Epoca</u>
Explicar		
a) cortar, preparar y estratificar cortar, preparar y colocar	45'	Diciembre
b) Sacar de la zanja y colocar	15'	Febrero
c) Transportar si ha lugar	30'	Abril o Mayo

ACODO

Sacado de acodos y conservación. Corte y recala.

Número de acodos 5 X 40 = 200

Número de pies madre 14

Parcela 0'60 X 1 X 14 = 10 m²

Vivero 0'30 X 1 X 200

Acodos aéreos 40

Pies madres 4

Parcela no es necesario (árboles de ajardinamiento)

Necesidades

Tijeras

palas

AIB

alcohol

pinceles

plástico

triba

Tiempo utilizado

Duración

Epoca

Explicar

desaporcar, cortar y guardar

30'

plantar

15'

primeros de Febrero

aporcar

15'

Marzo - Abril

realizar corte

20'

DIVISION DE MATAS

Al necesitar muchas cepas madres se podría utilizar plantas herbáceas,

Plantas madres 40

Tijeras.

Maceta.

Tiempo realización

Separación y enmacetado posterior. 30'. Diciembre Enero.

EXTRACCION DE ALGUN REBROTE

Número de alumnos 40.

Se podrían aprovechar algunos rebrotes de especies en el campo.

Necesidades

Tijeras

TEMA: PODA

PRACTICAS DE CAMPO

1.- Generalidades, principios, técnicas y material empleado

1.1. Principios de poda.

- observar en los árboles el diferente desarrollo de las yemas en función de la posición y dirección que ocupan, etc.
- observar árboles muy productivos con escaso desarrollo vegetativo, y viceversa.

1.2. Técnica y material empleado.

- realizar cortes en maderas de diferentes tipos
- cortes de rebaje y aclareo
- pinzamientos
- examinar los distintos materiales utilizados: tijeras de 1 y 2 manos, ser_peta, motosierra, tijeras hidráulicas, hacha, etc.

2. - Podas de formación

2.1. Formas libres

- observar el proceso de formación de las principales formas:

melocotonero

vaso- manzano

en árboles de 1, 2, 3, 4, 5 y de más edad

vid

olivo

pirámide-peral

en árboles de 1, 2, 3, 4, 5 y de más edad

2.2. Formas apoyadas

- observar el proceso de formación de las principales formas:

manzano

- palmetas

peral

en árboles de 1, 2, 3, 4 y 5 años

- drapeau

- cordón de vid

- pilar, etc.

3. Podas de fructificación

- estudio de la poda de fructificación en los distintos grupos de especie.

-- peral - manzano

- melocotonero y otros de hueso

- vid

- olivo

- aclareo de frutos

- aplicación de hormonas en manzano

- aclareo manual en melocotonero: efectos sobre el desarrollo de los frutos.

4. Podas de rejuvenecimiento

- necesidad de árboles viejos
- mejor verlo en los viajes de prácticas

- VIAJES DE PRACTICAS

- Se pueden ver formas de poda en distintas condiciones y de diversas es
pecies.

TEMA DE FERTILIZACION

1. - Partiendo de unos datos de análisis de un suelo, complementados con los climáticos correspondientes; determinar en un cultivo:

- a) evaluación de las necesidades de elementos minerales
- b) balance de materia orgánica
- c) establecer el programa y calendario de fertilización a aplicar.

2. - Interpretar los datos de análisis foliares, comparándolos con las determi
naciones testigo.

Recogida de muestras para análisis foliares en especies características.

3. - Carencias minerales.

Observación de sintomatologías características en distintas especies.

4. - Práctica que sirve también para el tema de riego :

Cálculo de la fertilización en un caso determinado.

En viajes de prácticas y con diapositivas:

Observación de distintas maneras de aplicar los abonos y la materia orgá
nica.

TEMA: PRACTICAS EN GENERAL

Considero que este tema es de naturaleza técnica. Consiste en aplicar a casos concretos los conocimientos técnicos ya adquiridos, por ello puede considerársele en sí mismo como un tema práctico en el sentido de aplicativo. Aunque para centrar un poco las cosas en la línea que se vió, se pueden sacar algunos casos de pura práctica manual, pero son bastante anecdóticos.

Así podría hacerse como práctica el hacer un hoyo de 1 X 1 X 1 m, que creo, que no habría muchos dispuestos y sería por otro lado absurdo, cosas como el replanteo, ya parecen más asequibles.

Señalaríamos como prácticas de campo, las que conllevarían una salida al campo para ver o hacer algo.

PRACTICAS DE CAMPO

- I. Reconocimiento del terreno. Elección del lugar para comenzar el replanteo. Hacer un replanteo empleando los medios necesarios: Topográficos, cinta de agrimensor, cuerdas, jalones, cinta métrica, cañas, brújulas. En terreno llano y en pendiente, aquí usar el potro de plantación.
- II. Abrir hoyo - Manejo de la talla de plantación. Abrir manualmente y con ahoyador. Observar el efecto raso y los distintos horizontes para su mezcla o no.
- III. Plantación - Talla de plantación. Diferenciar entre plantar a "raíz desnuda" o en "cepellón". Cuidados en el transporte y manejo, por los desperfectos. Colocación del árbol según el caso y punto de injerto. Forma de echar la tierra y de hacer el alcorque.
- IV. Tendido de alambres para una espaldera. Colocación de postes. Tendido

de alambre en su caso. Tensado. Organización de este trabajo.

PRACTICAS DE GABINETE

Se podría aceptar aquí también la diferenciación entre prácticas de carácter técnico y de carácter económico, aunque no aparezca muy preciso el límite entre ellas. Pues después de calculada una cosa, lo más lógico sería evaluar su costo, para tener más próximas las dos ideas, y ver posibles alternativas técnicas que den mejor resultado económico.

A. TECNICA

- I. Analizar las características climáticas de una zona con relación a la plantación de frutales.
- II. Analizar las características edafológicas del suelo, con vistas a la realización de la plantación frutal.
- III. Una vez vista la posibilidad del cultivo frutal, analizar los criterios técnicos, comerciales, etc, que debemos tener en cuenta para la elección de variedades (o en su caso especies). Una vez fijada ésta, elección del portalnertos.
- IV. Una vez decidido que se va a plantar, analizar (por medio de planos, es--quemados, etc.) la distribución de la plantación, teniendo en cuenta accesos, caminos, interiores, orientación, etc. Y realizar un esquema de cómo organizar el replanteo, y la labor de distribución (árboles, plantación, cañas, personal, etc.).
- V. Cálculo de la fertilización de fondo previa a la plantación.
- VI. Cálculo de las necesidades hídricas. Distribución de la red de riego.
- VII. Elementos que se emplearán en la finca. Otro material que consideramos necesario adquirir paralelamente a la plantación para entregarla llave en mano. Personal que se necesitaría, etc.

ECONOMICAS

- I. Cálculo de los costes de una plantación, desmenuzando las distintas partidas.
- II. Cálculo del coste de la fertilización de fondo.
- III. Cálculo de la inversión a realizar en maquinarias para comenzar los trabajos.
- IV. Estudio económico completo de la plantación.

VISITAS

Me parece interesante una serie de visitas a fincas donde se esté realizando una plantación, así se podrían proponer.

- I. Visita a finca en realización, plantación a todo viento. (Si es posible en varias etapas. Desmonte, etc.)
- II. Visita a finca en realización. Plantación conducida.

PRACTICAS PARA EL TEMA DEDICADO A LAS ESPECIES

1. a) Reconocimiento de las distintas especies, por el fruto y por la hoja, con características generales.
Específico (para cada una)
- b) Reconocimiento de las variedades más importantes (al menos 5) fundamentalmente con el fruto.
2. Revisión de los portainjertos frecuentes. Distintas pruebas que se realizan para una clasificación.
3. Confección de un calendario de maduración comparativo para las distin-

las zonas.

4. Cálculo de la fertilización de reposición para cada especie.
5. Cálculo de Riego.
6. Cálculo de Tratamientos.

METODOLOGIA PARA EL MEDIO EDAFICO

Como ya hemos indicado, además de ir siguiendo un tema linealmente, como el que acabamos de presentar y dado que los profesores seguían dando sus clases, en algún momento llevaban a cabo desarrollos de pequeñas experiencias que se reflejaron en dos o tres actas consecutivas.

Esto es lo que aconteció con el método que se utilizó de forma experimental para desarrollar el segundo tema del programa titulado "El medio edáfico".

El desarrollo de la experiencia tuvo los siguientes aspectos:

- 1º El catedrático convocó a los alumnos y profesores, les comentó el cambio y se concentraron las clases de forma que se dieran en sesiones de tres horas.
- 2º Explicó las variaciones que iba a sufrir el método habitual de explicaciones con el fin de encontrar sistemas más eficaces para el aprendizaje.
- 3º Entregó material bibliográfico a los grupos que previamente se habían formado.
- 4º Dió una hora y treinta minutos para leer y discutir dicho material.
- 5º Después el profesor se puso a disposición de los alumnos para que le hicieran las preguntas que quisieran.
- 6º El catedrático aclaró los conceptos a petición de los alumnos.
- 7º Propuso un tema en relación con el material estudiado, de forma que para resolverlo tuvieron que localizar el punto clave y aplicar los conceptos aprendidos.
- 8º Se aclararon dudas y se comentó uno de los trabajos entregados.

Después de haber empleado este método durante varios días se pidió a los a--

lumnos su opinión. Ellos señalaron las ventajas siguientes:

1. Como se iba estudiando al día, se podían resolver las dudas según iban surgiendo.
2. Con este método se aprende mucho más.
3. Sería quizá interesante que el profesor diera una introducción a los temas.

El profesor comenta sus dos preocupaciones al respecto: si quedan realmente claros los conceptos nuevos y qué forma habría de reducir el tiempo que hay que emplear con este método.

La asesora aporta las siguientes conclusiones:

- Los alumnos se muestran interesados y muy activos en la clase.
- Exige por parte del profesor, además de un importante grado de conocimientos, una flexibilidad mental que le permita, a veces, intuir las preguntas del alumno y ayudar a éste a formularlas correctamente.
- Resulta sumamente valioso como método, ya que obliga a detenerse en los puntos fundamentales y estar muy al día en aportaciones científicas actualizadas.
- Para poder reducir el tiempo sería posible entregar antes el material bibliográfico de forma que ya lo traigan leído y si es posible ampliado.

Se continuó utilizando el método propuesto que, como hemos constatado, resultó satisfactorio.

Se puede observar que cada vez iba dando mejores resultados por los indicadores siguientes:

- a) mayor satisfacción general

- b) mayor calidad en los trabajos entregados al profesor
- c) preguntas más agudas e interesantes en clase
- d) se observó que aumentaba la lectura de bibliografía sin haber sido previamente proporcionada
- e) realización espontánea de estudios o trabajos no solicitados por el profesor

Se agilizó sensiblemente el ritmo de trabajo con lo cual la crítica que se suele hacer a este tipo de metodologías queda fuertemente cuestionada. Parece más bien que se trata de un juicio prematuro, sacando conclusiones de períodos -- muy cercanos al cambio metodológico; de esta forma la razón queda más unida a la falta de habilidad en dichas técnicas que a problemas intrínsecos de las metodologías que podríamos llamar participativas.

LA FORMULACION DE LOS OBJETIVOS OPERATIVOS

Después de describir la metodología que se utilizó experimentalmente para desarrollar el tema del "medio edáfico", volvemos a retomar la línea básica de nuestro trabajo.

Se pasó a continuación a la consideración del problema de los objetivos. Recordemos su formulación:

"Falta de objetivos operativos para adecuar la conducta cotidiana de los profesores en el aula".

a) Situación actual: están programados los objetivos generales de la Escuela y de la cátedra pero no los operativos.

b) Se pretende conseguir: que los profesores redacten unos objetivos operativos que puedan utilizar en sus clases.

Como ya sabemos un objetivo, es una formulación en la que se expresa lo que el alumno llegará a ser una vez terminada la etapa de aprendizaje. Es por tanto, siguiendo a Mager en su "Formulación operativa de objetivos didácticos", una descripción de un modelo de comportamiento que esperamos que el alumno sea capaz de demostrar.

Cuando falta una descripción clara de las metas a alcanzar es muy difícil evaluar objetivamente un ejercicio y falta una base sólida para seleccionar el material, temas, métodos adecuados, etc.

Algunos de estos profesores ya tuvieron ocasión de tratar este tema cuando en Enero del año 1977, habían asistido a unas reuniones en donde se trató la formulación de los objetivos generales a cubrir en la formación del ingeniero agrónomo. Posteriormente habían continuado la tarea reuniéndose con las cátedras de Fitotecnia de las Escuelas de ingenieros agrónomos de Córdoba y

Sevilla. Allí incluso asignaron los objetivos que tenían que ser cubiertos por cada asignatura.

Como es de suponer se comenzó por el comentario de este material pues era muy importante para la formulación de los objetivos operativos.

No obstante como había algunos profesores que no habían asistido a dichas reuniones y que la formulación de objetivos requiere una teoría y una práctica trabajadas se consideró la conveniencia de que un experto en el tema aportara los conocimientos pertinentes. Dedicamos dos sesiones a la ampliación de lo que ya se conocía, presentamos material bibliográfico con listas de verbos para una correcta programación, y se hicieron ejercicios prácticos.

Se insistió bastante en el criterio de evaluación que debe existir en todo objetivo operativo, y que resultaba difícil de redactar; se llegó a las siguientes expresiones que incluimos a modo de ejemplo:

....."sin olvidar ningún factor limitante o condicionante importante según la zona"

....."cada factor estará analizado desde un punto de vista lógico (antecedente consecuente)"

....."deben establecerse las interrelaciones que se refieren a factores condicionantes".

Aparecen a continuación los objetivos que se redactaron en el grupo a partir de dos objetivos generales, los números 3 y 7 que como ya hemos dicho estaban previamente formulados.

Objetivo 3. Conocimiento de los factores ecológicos condicionantes y limitantes para las especies arbóreas.

1º Conocer los factores ecológicos.

2º Conocer las influencias de los factores ecológicos sobre las especies arbóreas.

3º Diferenciar el carácter de limitante o condicionante de los factores ecológicos.

Nota

Hasta aquí serían aspectos dados en asignaturas anteriores que habría que determinar un nivel o pedir repaso, etc.

4º Es capaz de aplicar lo planteado en los tres objetivos previos al análisis ecológico de una situación concreta.

4.1. Es capaz de decidir las alternativas posibles.

4.1.1. Enumerando razonadamente los factores existentes.

4.1.2. Enumerando razonadamente los factores condicionantes existentes.

5º Ante una situación agronómica concreta ha de ser capaz de:

5.1. Recopilar los factores ecológicos existentes.

5.2. Dictaminar cuáles de esos factores pueden originar los síntomas producidos.

5.3. Aportar posibles interpretaciones y soluciones si existieran.

Objetivo 7. Aplicación de los conocimientos generales a las técnicas de mantenimiento del suelo.

1º Conocer las técnicas de mantenimiento del suelo para lo cual deberá ser capaz de:

- 1.1. Definir las diferentes técnicas.
- 1.2. Expresar las características principales de dichas técnicas.
- 1.3. Describir las ventajas e inconvenientes de cada técnica.

Nota

Este objetivo general con la subdivisión en los comportamientos requeridos debe traerse ya de otras asignaturas. La forma de recordarlo puede ser variada y se puede plantear a partir de un ejercicio de sondeo previo.

2º Conocer la aplicación de estas técnicas a los cultivos arbóreos.

- 2.1. Describir sus peculiaridades.
- 2.2. Explicar las características de su aplicación.
- 2.3. Explicar las ventajas de su aplicación.
- 2.4. Explicar la técnica de su aplicación.

3º Aplicar los conocimientos anteriores a la elección del sistema de mantenimiento a seguir en un caso concreto.

- 3.1. Eligiendo la solución más idónea.
- 3.2. Estableciendo el calendario de los trabajos a realizar.
- 3.3. Relacionando los medios.
- 3.4. Calculando el costo.

Nota

Esto cubriría la formación en orden a realizar un proyecto.

4º Que sea capaz, ante una situación real de analizar los elementos que la componen y los resultados obtenidos:

- 4.1. Describiendo la técnica que se aplica.
- 4.2. Describiendo sus peculiaridades.
- 4.3. Identificando ventajas e inconvenientes.
- 4.4. Interpretando los resultados que se aprecien.

Nota

Esto cubriría la formación en el aspecto de ser capaz de hacer un dictamen.

5º Conocimiento de la ejecución práctica de los distintos trabajos que componen un sistema.

Nota

Esto cubriría la formación necesaria para dirigir un trabajo de ingeniero agrónomo.

Estos cinco objetivos podrían formularse de forma semejante para los objetivos siguientes: 5, 6, 8, 10 y 11.

Como es de suponer a lo largo de todo este estudio fueron abundantes los comentarios sobre el programa, el tipo de conocimientos que tenían que adquirir, hasta qué nivel tenían que adquirirlos, etc.

Comprobado que la técnica estaba suficientemente elaborada, se pasó al encargo de un determinado número de objetivos generales para cada miembro del grupo para que fueran redactados y una vez que esto fuera realizado, comparar los resultados y dar cierta unidad al conjunto.

COMENTARIOS ACERCA DE LAS CALIFICACIONES

Como ya quedó comentado en su momento después de utilizar el método participativo se habituaron los alumnos a realizar trabajos que fueron aumentando en calidad.

El sistema consistió en entregar un dossier de datos a cada equipo en que se dividió la clase pero con medidas o cantidades distintas a cada individuo, con el fin de que todos tuvieran que realizar su "aplicación". Así aunque fuera el mismo modelo tenían que realizarlo individualmente.

En una de las sesiones los profesores se hicieron las siguientes preguntas:

¿Sería mejor no corregir los exámenes y leerlos en clase, o bien intercambiarlos entre los alumnos?

¿Cómo sabemos lo que el alumno no sabe?

¿Cómo saben ellos cuál es la mejor solución?

¿Qué número de datos es el idóneo para que practiquen?

¿Los gráficos y cuadros resúmenes se valoran suficientemente?

Afirman, por otra parte, que los trabajos han sido realmente satisfactorios pero aparece una dificultad: tiempo para calificar.

Sería preciso repartir estos trabajos entre varios miembros de la cátedra.

Como consecuencia aparece el tema de las pruebas objetivas y dado que la opinión general es que resultan muy fáciles, se llega a la conclusión de que no están bien confeccionadas.

Por ello se sugiere plantearse seriamente el tema de la evaluación. Por el momento se llega a la conclusión de que la realización de trabajos es el me--

por medio de aprendizaje a este nivel, que su calificación resulta subjetiva y que para evitarlo en lo posible se deben utilizar los siguientes criterios en todos:

- a) detectar los errores graves
- b) detectar afirmaciones simplistas
- c) discutirlo con los alumnos.

Como se vió que el tema de las calificaciones preocupaba al grupo se dedicó otra sesión a su tratamiento. En ella se volvió a ratificar que la realización de trabajos de aplicación había sido altamente satisfactoria tanto para los profesores como para los alumnos desde el punto de vista del aprendizaje, pero que ofrecen dificultades a la hora de la calificación como ya hemos dicho, pero aquí se concretaron las siguientes razones:

- 1º son muchas las hojas para leer
- 2º es muy difícil el reducir la impresión general a una nota sobre todo cuando no hay graves errores conceptuales
- 3º el hecho de realizarlos en grupos de cuatro aunque con distintos datos puede haber quien no lo realice o al menos es difícil calificar el trabajo de cada alumno
- 4º el repartirse los trabajos entre los miembros plantea el riesgo de la diferencia de niveles exigidos a pesar de las normas comunes.

A pesar de las dificultades expresadas se sigue considerando interesante el método y los problemas de calificación vendrían compensados con las otras notas que ya tenían de los alumnos.

Por todo ello se planteó una reunión conjunta para calificación en donde, con todos los datos disponibles y la opinión de los profesores respecto a los comentarios que se habían hecho al discutir los trabajos, etc, se pudo llegar a una puntuación determinada; se discutieron los casos intermedios, ya que los

que habían obtenido calificaciones extremas estuvieron generalmente claros.

Al terminar se pudo concluir que una cosa es la satisfacción por el aprendizaje y otra las exigencias de la calificación. Por ello se pensó que sería útil el comentar todo lo referente a las calificaciones con los alumnos al comenzar el curso. Esto permitiría el separar la obligación y las normas de poner notas por un lado y por otro el seguir un proceso de evaluación que ayudase al aprendizaje.

EVALUACION.

SEGUNDA EVALUACION DE LOS ALUMNOS.

En Mayo se volvió a pasar a los alumnos la misma encuesta que se había pasado en Noviembre, con el fin de observar si se manifestaban en sus contestaciones diferencias significativas.

Aparecen a continuación los comentarios con algunos datos que ya evalúan los resultados objetivos que aparecieron en la encuesta resumen.

Esta aplicación se completó en ambos grupos con un Debate dirigido con los alumnos con el fin de ampliar y comprender mejor las contestaciones dadas.

Grupo de la especialidad de Fitotecnia:

I. CUESTIONES REFERIDAS A LA ESPECIALIDAD

1. ¿Qué opinas acerca de la formación científica que estás recibiendo en la especialidad?

	Mayo 80	Nov. 79
- Es satisfactorio por el nivel científico de la mayoría de las materias.....	55%	48%
- Por la categoría científica de los profesores.....	44%	46%
- No es satisfactoria por no estar a la altura científica actual.....	6%	4%
- Es memorística, no ayuda a reflexionar.....	9%	28%
- Es demasiado teórica por el modo en que está enfocada.....	23%	28%

COMENTARIOS. -

- Aparece una intensificación en la satisfacción respecto al nivel científico.
- Disminuye considerablemente la consideración de que sea memorística, por los ejercicios de aplicación que han venido haciéndose.
- También baja el que sea teórica, congruentemente con lo anterior.

2. GRADO DE SATISFACCION RESPECTO A:

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada	No contesta
Equipamiento	0	4%	47%	26%	6%	17%
Acondicionamiento de aulas	0	8%	51%	29%	12%	-
Campos de prácticas	0	30%	43%	21%	6%	-
Viajes	26%	23%	8%	17%	8%	17%
Servicio Biblioteca de la especialidad	2%	23%	13%	11%	6%	45%

COMENTARIOS. -

- Se mantienen puntuaciones semejantes a las de Noviembre en aquellos aspectos que son propios de la Escuela.
- En cuanto a los viajes, la satisfacción ha sido grande pues si los % no son superiores es debido a los sujetos del Plan 64 que no fueron.
- Se ha utilizado más la Biblioteca de la especialidad por los ejercicios de aplicación.

II. CUESTIONES REFERIDAS A LA ASIGNATURA.:

- La asistencia al menos a un 60% de las clases sigue siendo masiva.

	M	B	R	P	N
- Suficiencia de los contenidos anteriores para cursarla	11%	50%	30%	9%	-
- Su utilidad, ya sea por ser básica o por su contribución directa	52%	38%	8%	2%	-
- El interés que ha despertado ha sido	39%	45%	6%	10%	-
- La extensión con que se imparte resulta ser	-	71%	27%	2%	-

	M	B	R	P	N
- La densidad de contenidos y conceptos	7%	52%	41%	-	-
- Necesidad de incluirla en los contenidos de la carrera	79%	19%	-	2%	-
- La dificultad que encuentro para comprenderla y dominarla es	4%	4%	38%	46%	8%

COMENTARIOS. -

- Las contestaciones han sido semejantes a las dadas anteriormente si bien -- parece que ha aumentado el interés y que ahora la extensión se presenta mayor como es lógico.
- Las causas expresadas de la dificultad son las siguientes: por parte de un alumno es por falta de preparación para entenderla, dos comentan que es debido a su amplitud y otros dos por ser el profesor muy exigente.

4. El número de horas que debería tener	\bar{x} 10 ¹ / ₄
lo que supone aumentar	30%

	<u>Mayo</u>	<u>Noviembre</u>
5. Tiempo de dedicación por cada hora de clase		
horas de estudio: de dos a tres	2%	0%
de una a dos	9%	0%
de media a una	26%	15%
media hora	35%	23%
menos de media hora	28%	62%

	<u>Mayo</u>	<u>Noviembre</u>
6. Esta asignatura ha ocupado del trabajo del curso:		
más del 40%	2%	0%
del 30 al 40%	18%	0%
del 20 al 30%	38%	10%

	<u>Mayo</u>	<u>Noviembre</u>
del 10 al 20%	27%	42%
menos del 10%	15%	0%

COMENTARIOS. -

Como puede observarse fácilmente en las dos preguntas anteriores ha aumentado considerablemente el tiempo de dedicación al estudio de la asignatura, tanto en tiempo real como en relación al resto de las asignaturas.

7. Sobre los exámenes	<u>SI</u>	<u>NO</u>
- la realización de varios parciales ha permitido ir viendo los progresos del aprendizaje	60%	40%
- en la elaboración de las pruebas se ha reducido al máximo el factor azar	62%	38%
- la información de los resultados ha sido rápida y completa	2%	98%
- la información sobre la calificación fue consecuen- te y clara	23%	85%
- es coherente la relación entre lo explicado en cla- se y lo pedido en el examen	47%	53%

COMENTARIOS. -

Las opiniones que han aparecido en este apartado han sido varias si bien se centran alrededor del tema de los exámenes.

Aparece claro que les interesa el tipo de ejercicios o evaluaciones que consisten en la realización de aplicaciones a partir de un dossier.

Estos trabajos suponen muchas hojas a la hora de la calificación, por lo que será preciso buscar un sistema más práctico para corregir sin que desaparezcan las ventajas que estos trabajos tienen.

Es un hecho que la metodología que se presenta en estas clases sean "diferentes" al resto de los profesores supone que a veces sea difícil el saber-- cómo realizar los ejercicios, por ello se sugiere que se lea uno de los ejercicios buenos a comienzo de curso con el fin de conocer su estilo; pero dado que en estos casos se corre el riesgo de que la gente tienda a imitar y esta asignatura tiene múltiples soluciones posibles en su aplicación, podrían presentarse varios, que se caracterizaran precisamente por sus diferencias y su calidad.

- Aquí sería importante que los profesores ofrecieran experiencia, pues es algo que realmente falta al acabar la carrera.
- Ayudaría también el que estuviera claro lo que se pide o mejor la calificación que va a darse según el enfoque que tengan las contestaciones.

8. En cuanto a los siguientes aspectos: Contestaciones

Apuntes	No hay
coordinación entre teoría y práctica	contestaciones dispersas
laboratorios	contestaciones dispersas
utilidad de las prácticas	bastante
texto básico	realmente útil
bibliografía aconsejada	interesante

9. Razones que dan importancia a la asignatura.

Los puntos con mayor número de frecuencias y en el orden que se expresan han sido:

- Por ser básica para la profesión futura.
- Por su sentido práctico y conexión con la vida actual.
- Por su valor formativo.
- Por el interés que despierta su contenido.

III. ASPECTOS SOBRE LOS PROFESORES

Dado que en la encuesta anterior, se refirieron a los profesores en general en muchos casos y las puntuaciones resultaron satisfactorias, se ha tratado-- en esta segunda aplicación, de obtener mayor número de matices por lo que -- se ha pedido la especificación de cada uno con las consiguientes claves.

Por ello se evitaron los comentarios personales pidiéndose no obstante el que se comentara alguna ampliación a los datos del cuestionario, y no hubo aportaciones.

Para finalizar se les pidió como la vez anterior que expresaran lo mejor y lo peor de la Cátedra:

Lo mejor: los viajes que han de mantenerse y ampliarse.

Lo peor: el tema calificación, en general, ya comentado anteriormente -- y clara preocupación a finales de Mayo, expresando las ventajas que supondría el que no hubiera notas, pues en quinto curso no deberían ser necesarias.

Se comentó la importancia que de hecho tienen por los condicionamientos sociales y la reiteración en su utilización durante toda la vida académica por lo cual un primer paso sería el eliminar, no el exámen sino la carga e importancia que lleva consigo, y que puede observarse como innecesaria.

A continuación aparece el resumen dedicado al grupo formado por las otras especialidades: IRE (Ingenierías agrícolas, Ingeniería rural y Economía agraria)

I. CUESTIONES REFERIDAS A LA ESPECIALIDAD	Mayo	Noviembre
Es satisfactoria por el nivel científico de la mayoría de las materias	20%	28%

	Mayo	Noviembre
Es satisfactoria por la categoría científica de la mayor parte de los profesores	20%	45%
No es satisfactoria por no estar a la altura del progreso científico actual	22%	2%
Es memorística, no ayuda a reflexionar	27%	19%
Es muy teórica por el modo como están enfocadas las materias	43%	38%
Demasiado proyectada a la práctica, no proporciona unas sólidas bases teóricas	5%	0%

COMENTARIOS

- Se confirmaron de alguna manera las aportaciones de la pregunta abierta pero quizá concretando más.
- Se dijo que eran realmente algunos los temas amplios o ambiguos como el de plantación.
- Al tema de las prácticas se le ha dado poca importancia.

2. GRADO DE SATISFACCION EN CUANTO A:

	M	B	R	P	N	No contesta
En cuanto al equipamiento	3%	-	30%	19%	46%	2%
Acondicionamiento de las aulas	-	11%	35%	27%	24%	3%
Equipamiento de laboratorios	-	-	-	14%	59%	27%
Grado de utilización de laboratorios	-	-	-	11%	68%	21%
Servicio de biblioteca de la especialidad.	-	14%	5%	27%	32%	22%

II. CUESTIONES REFERIDAS A LA ASIGNATURA

- La asistencia ha seguido siendo buena a lo largo del curso.

	M	B	R	P	N
--	---	---	---	---	---

Suficiencia de los contenidos anteriores para cursarla	-	32%	41%	27%	-
--	---	-----	-----	-----	---

Importancia de su utilidad	18%	45%	32%	5%	-
----------------------------	-----	-----	-----	----	---

El interés que ha despertado ha sido	14%	49%	27%	5%	5%
--------------------------------------	-----	-----	-----	----	----

La extensión con que se imparte resulta ser	-	30%	35%	35%	-
---	---	-----	-----	-----	---

La densidad de los contenidos y conceptos	6%	37%	29%	25%	3%
---	----	-----	-----	-----	----

Necesidad de incluirla en los contenidos de la carrera	38%	35%	27%	-	-
--	-----	-----	-----	---	---

La dificultad que encuentro para comprenderla y dominarla es	-	17%	31%	50%	2%
--	---	-----	-----	-----	----

3. La dificultad por orden de frecuencia -

en las contestaciones queda lo siguiente :

- porque el profesor es exigente
- por no entenderle cuando explica
- por el gran número de asignaturas que producen agotamiento.

4. El número de horas que debería tener:

- cuatro semanales en lugar de las tres programadas.

5. Dedicación por cada hora de clase:	Mayo	Noviembre
Horas de estudio: de una a dos horas	17%	7%
de media a una hora	31%	30%
media hora	22%	15%
menos de media hora	31%	48%

6. Esta asignatura ha ocupado el siguiente tiempo:	Mayo	Noviembre
del trabajo del curso: del 30 al 40%	8%	-
del 20 al 30%	16%	24%
del 10 al 20%	65%	39%
el 10% o menos	11%	37%

7. ¿Cuál de los siguientes puntos corresponde a tu opinión sobre los exámenes de esta asignatura?

	SI	NO
La realización de varios parciales ha permitido ir viendo los progresos del aprendizaje	66%	34%
En la elaboración de las pruebas se ha reducido al máximo el factor azar	61%	39%
La información de los resultados ha sido rápida y completa	31%	97%
La información sobre la calificación fué consecuente y clara	13%	87%
Es coherente la relación entre lo explicado en clase y lo pedido en el examen	62%	38%

COMENTARIOS

- Se amplió, lo que aparecía anotado en el espacio reservado para observaciones.

- No es que no exista coherencia entre lo explicado y lo pedido, sino más bien entre lo pedido en el exámen y las calificaciones.
- Resultan ser preguntas muy amplias y es difícil encontrar los aspectos más importantes.
- Es posible que se trate de una dificultad de aprendizaje anterior, saber sintetizar, esquematizar y comunicarse correctamente por escrito, y a quien se pregunta ¿debe el profesor calificar este fallo educativo?
- Podrían hacerse exámenes de diez preguntas cortas, intermedio entre el tema amplio y el test.

8. En cuanto a laboratorios, prácticas, etc, apenas hay contestaciones significativas. Sería interesante repetir la bibliografía y objetivos o repartirlo en hojas dado que la no asistencia de un día de clase puede causar su total desconocimiento.

9. Razones que dan importancia a la asignatura por orden de contestaciones:

- Por ser básica para mi profesión futura.
- Por su valor formativo.
- Por su sentido práctico y conexión con la vida actual.
- Por el interés que despierta su contenido.
- En cuanto a los profesores. Se procuró no personalizar ya que sólo estaba una de las profesoras.
- Se vió como importante el insistir en las diapositivas sin olvidar la importancia de las prácticas y los viajes.
- De nuevo se habló de las calificaciones y la necesidad de concretar más lo que se pedía.
- Que se devolvieran pronto los ejercicios.
- Que no hubiera diferenciación entre oficiales y libres.
- Por último se habló de la posibilidad de modificar la distribución de la mate

ria de la forma en que se había esbozado en la reunión y hubo dos posturas; quienes mantenían que era importante dar más tiempo a la General y quien pensaba que lo realmente útil era intensificar la Especial.

- Se llegó a que lo que realmente era absurdo era el Plan que apenas suponía diferencia con el del 64 y que así difícilmente se podría mejorar la asignatura.

ENSEÑANZAS EN EL GRUPO IRE

El siguiente problema que se tomó en consideración fué el relacionado con las enseñanzas que se imparten en la asignatura de Arboricultura general, grupo formado por alumnos que perteneciendo a las especialidades de Industrias agrícolas, Ingeniería rural y Economía agraria, que tenían esta asignatura común. Este grupo es el que hemos ido denominando IRE.

En su momento ya redactamos el problema en los siguientes términos:

"Insatisfacción con los resultados obtenidos con el grupo IRE".

- a) Situación actual: esos estudios tienen una metodología y distribución que no convencen.
- b) Se pretende conseguir: adecuar las enseñanzas con nuevos sistemas y una metodología que permita obtener mejores resultados.

Para entrar en el tema y concretar la Insatisfacción general que se tiene respecto a este grupo, se revisan las encuestas realizadas por estos alumnos. Esta revisión confirma, al compararlas con el grupo de la especialidad, la impresión que tienen los profesores de que puede mejorarse sensiblemente.

Con el máximo realismo se trata de afrontar el tema y se concluye:

- 1º que es un grupo muy heterogéneo en sus intereses ya que los alumnos, que lo forman al pertenecer a tres especialidades diferentes, no tienen en todos la misma incidencia el conocer determinados contenidos,
- 2º también, en lo que se refiere al nivel de conocimientos en este área vemos que difieren considerablemente,
- 3º en tercer lugar hay que contar con el poco tiempo que tiene semanalmente esta asignatura, ya que no cuenta más que con tres horas.

Por todo ello se plantean las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué hay que enseñarles?
- b) ¿Cómo?
- c) ¿Igual en las tres especialidades?

Comienzan a hacerse una serie de aportaciones que se van ordenando poco a poco quedando al final los tres grandes apartados que tienen que impartirse.

- a) los tres primeros temas de Arboricultura general.
- b) Técnicas de cultivo
- c) Arboricultura especial

A continuación se especifica la siguiente programación:

A. - Los tres primeros temas de la Arboricultura general

a. - "Morfología y Fisiología"

- Dedicarle una semana a cada tema.
- Con un glosario de términos.
- Referirles el texto que ya estará en el mercado el próximo curso y que se les puede proporcionar en clase.

b. - "El medio edáfico"

- Establecer los puntos claves.
- Hacer ejercicios prácticos en la tercera hora.
- Una semana de duración.

c. - "Multiplicación"

- Hacer una relación de definiciones.
- Desarrollar el ciclo de formación del árbol.
- Preparar una colección de diapositivas.
- Referirles al HARTMAN (autor de un conocido manual).
- Cambiar la clase expositiva, utilizando grupos, bibliografía, resú

menes, citas, síntesis, etc.

B. - Técnicas de cultivo

- Aspectos generales de las técnicas de cultivo respecto al nivel de conocimientos.
- Dedicarle las 15 horas restantes del primer trimestre.
- Incluir prácticas voluntarias por semana a concretar.

C. - Arboricultura especial

Dedicarse sobre todo a la:

- caracterización botánica y ecológica
- problemática del cultivo en España
- en temas de portainjertos y variedades, dar sólo enumeración de los importantes y las características generales del resto.

Dedicar una semana por tema o especie arbórea de forma que queden 36 horas para esta parte.

Discutidos estos puntos y dándose una aceptación al menos en principio, se pasa a la distribución de los temas restantes para ir pensando ya la forma de su estructuración.

A continuación se discute la posibilidad de separar los grupos por especialidades, dada la diferencia de intereses, pero parece que de momento complicaría enormemente los horarios y queda como idea para un posible cambio posterior.

LA ESTRUCTURA INTERNA DEL EQUIPO DOCENTE

Por último se pasó al estudio del problema que quedaba y que como recordaremos tiene la siguiente definición:

Defectos de funcionamiento en la estructura interna del equipo docente.

- a) Situación actual: excesivo personalismo directivo.
- b) Se pretende conseguir: corresponsabilidad y participación de los miembros de la cátedra.

Una vez leído como quedó expresado en su día, el catedrático hizo una introducción con el fin de que sirviera de marco de referencia por el que discurriría el desarrollo de este tema. Su argumentación defendió la tesis de que las características de la cátedra implicaban una dirección enfocada de acuerdo con la situación académica y animada por un funcionamiento de diez años, en donde se había ido acumulando experiencias y unas condiciones de trabajo que confirmaban que este sistema era el de mejor resultado.

En este punto se pidió por parte de la asesora una opinión explícita del resto de los componentes del grupo; dos profesores afirmaron estar de acuerdo y otros no se pronunciaron a pesar de serles solicitado reiteradamente.

A continuación siguió la exposición del catedrático describiendo las funciones que se desempeñaban en la cátedra:

- 1. docente
- 2. investigación
- 3. administrativas

1. En cuanto a las docentes estaban claramente definidas ya que seguían la categoría y dedicación que cada miembro del equipo tenía como obligación en la legislación de acuerdo al nivel que le correspondía.

2. En cuanto a las de investigación fué preciso que se distinguieran en:

1. las que realizaban las personas que a su vez tenían tareas docentes; en este caso su función era directiva
2. las que desarrollaba algún miembro (uno en este caso) que, sin ser propiamente docente, desarrollaba la investigación y lo explicaba en clase cuando llegaba precisamente el tema que estaba investigando.

A continuación se habló del impulso que podía tener este tema ya que se esperaba para el próximo curso una dotación económica en este capítulo de forma que se podrían contratar personas que trabajarían bajo la dirección de los componentes del grupo. Por ello se pasó revista a los posibles temas, algunos ya en elaboración y se asignaron a los diferentes miembros.

Los temas fueron:

1. Plantaciones de alta densidad.
2. Transformación del peral por sobreinjerto.
3. Caracterización botánica de especies secundarias:
 - cerezo
 - nogal
 - actinidia
 - higuera

Se presentó la urgencia que suponía la solicitud de estas investigaciones al Instituto Nacional de Investigaciones Agrarias por lo que se encargó ya a cada componente la realización del dossier correspondiente.

3. En cuanto a las tareas administrativas se subdivieron en:

1. burocracia de las investigaciones
2. control de los viajes de las investigaciones
3. biblioteca: libros

revistas
ficheros
resúmenes
diapositivas

4. montajes: laboratorio
prácticas
material

Se habló a continuación de las personas con las que se podría contar y se asignaron también tareas a los miembros del grupo.

Por parte de algún miembro se expresó el peligro que suponía el poner a personas concretas en cada acción, volviendo con ello al individualismo tradicional y el riesgo de tomar la responsabilidad como disculpa para poder pedir cuentas a alguien. Para evitar esto se habló de que cada individuo podría desarrollar la tarea según su propio estilo, incluyéndose como posibilidad que exigiera reuniones con el fin de que participaran los otros miembros en su tarea.

En cuanto a otras actividades, que ya se habían encargado en otras reuniones, como cuadernos de prácticas, programación por objetivos, etc se pensó que se debían incluir en el apartado de las funciones docentes.

De los temas administrativos pareció interesante y urgente dedicarse al tema de la biblioteca de la especialidad y de los diferentes apartados que se habían realizado, se centró el tema en el de los libros y se decidió que, por criterios de utilidad se establecieran los siguientes grupos y siglas:

G Libros generales

E. - Ecología

- clima

- suelo

M. - Multiplicación y plantación

T. - Técnicas de cultivo

- poda

- portainjertos

- riego

- defensa

- recolección

- mantenimiento

E - Especies

- olivo

- vid

-cítricos

- frutales

- exóticos

V - Varios

D - Didácticos - varios tomos y ubicados independientemente

Dado que ya había un fichero bastante elaborado por uno de los profesores se trataría de utilizarlo poniéndoles las siglas correspondientes y fichando los - que faltasen. También se trataría de localizar los que estuvieran fuera del Departamento.

En cuanto a la documentación

Resultaba difícil su clasificación por temas, ya que incluían:

actas

anales

- 236 -

tesis
publicaciones
memorias
etc.

Sería útil el hacer: fotocopia de los índices
fotocopia de los temas de interés didáctico e incluirlas
en las carpetas que ya estaban iniciadas.

EVALUACION GLOBAL DEL ASESORAMIENTO

Antes de finalizar el curso se pensó en la necesidad de realizar una evaluación al proceso realizado. Para ello se dedicaron dos sesiones a esta tarea y su desarrollo fué el que aparece a continuación.

En primer lugar se solicitó una evaluación personal que debería hacerse de forma explícita por los miembros que formaban el grupo.

Dos de los integrantes del grupo no expresaron su opinión. Los otros consideraron que había resultado positiva y que había influido en la forma de ver los problemas, en algún caso habían surgido temas que no se habían planteado en los seis años que la cátedra estaba más o menos integrada de la forma que ahora se encuentra.

Se pasó revista a la situación en que se encontraban los temas tratados y se dieron los profesores unos plazos para finalizar su redacción. También se habló de su puesta en marcha de forma experimental.

La asesora prometió entregar una fotocopia del desarrollo del asesoramiento para que pudiera ser consultado cuando fuera preciso. También se solicitó un resumen del trabajo con el fin de que constase en la memoria de curso que habitualmente es entregada a la dirección de la Escuela.

Se pidió también otra sesión con el director adjunto del I.C.E. para que una vez informado de todo el asesoramiento, opinara de forma objetiva sobre el desarrollo del mismo.

En la última sesión se contó por tanto, además de los componentes habituales, con un nuevo elemento cuya misión era aportar un análisis crítico por parte de alguien externo al grupo.

Se contó con las copias para seguir con facilidad los comentarios.

Se hizo la siguiente división de temas:

1. Indicadores.
2. Solución de problemas.

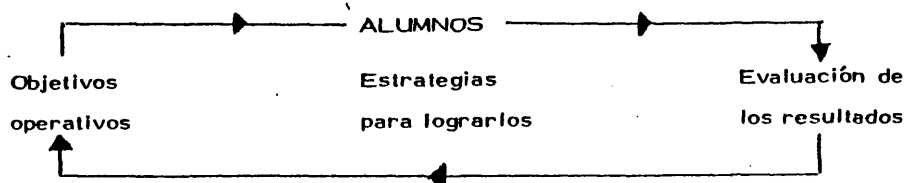
Para el asunto primero se pensó que nueve sesiones parecían excesivas. Pero había que tener en cuenta que no sólo se trató de llegar a unos indicadores de la calidad de la enseñanza para una cátedra universitaria, sino que se ha bía partido de un absoluto desconocimiento del tema.

Podría resultar interesante realizar un análisis de congruencia obteniendo la opinión de otras cátedras, colegas, alumnos, etc.

Por parte del catedrático se comentó que la existencia de un modelo previo ha bía constreñido la creatividad y quizá podría haberse realizado de forma menos condicionada.

En cuanto a las 12 sesiones dedicadas al tratamiento de los problemas, su rendimiento fué difícil de precisar pues quedaba pendiente de la aplicación de las soluciones buscadas.

Se pensó que en la medida en que ya se dispusiera de los objetivos operativos se podría seguir evaluando el quehacer docente observando la clase de acuerdo con el siguiente modelo:



Para finalizar estas reflexiones exponemos el resumen que se incluyó en la memoria del curso 1979-80.

"Durante el curso 1979-80 se ha venido desarrollando un proceso de Asesoramiento Técnico-Pedagógico a la Cátedra de Fitotecnia III.

Su objetivo inicial se limitaba a poner a disposición del I.C.E. todos los elementos materiales y personales a la Cátedra para experimentar un sistema de evaluación en orden a conseguir un instrumento que pudiera ser utilizado por otras cátedras de la U.P.M.

Cumplido este objetivo se amplió su desarrollo ya que dicha evaluación al detectar los puntos más problemáticos o susceptibles de mejora, conlleva un aspecto motivacional respecto a la revisión y replanteamiento de dichos temas para lograr su modificación. En este sentido se han ido debatiendo los cuatro problemas fundamentales y se han buscado alternativas y vías experimentales de solución.

El tiempo dedicado ha sido el siguiente:

Reuniones con el equipo de la Cátedra:

Para el tema planteado como objetivo	9 sesiones
Para tratamiento de los problemas	12 sesiones
Evaluación del proceso	2 sesiones

Reuniones con los alumnos:

Apertura del curso	1 sesión
Encuestas	2 sesiones
Coloquio dirigido	2 sesiones

El desarrollo de la tarea se considera como positivo, aunque se planteó la necesidad de continuar tanto la experimentación del documento sobre el "Índice

- 240 -

de Calidad de una Cátedra Universitaria" en otras cátedras de nuestra Universidad como las reuniones de la Cátedra de Fitotecnia III con posible asesoramiento del I.C.E. "

2/1

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA
=====

1. ANDREWS K. El concepto de estrategia de la empresa, Eunsa. Bilbao. 1977.
2. ANZIZU J.M^a. Cambio y desarrollo de las organizaciones, Iber Consulting S.A. Barcelona. 1979.
3. ARGYLE M. Psicología del comportamiento interpersonal, Alianza. Madrid. 1978.
4. ARGYRIS C. Intervention. Theory and Method, A Behavioral science. Reading Man: Addison - Wesley. Publishing Company. 1970.
5. ARGYRIS C. El individuo dentro de la organización. Herder. Barcelona. 1979.
6. ARGYRIS C. Personalidad y organización. El conflicto entre el sistema y el individuo. Madrid. Centro de formación y perfeccionamiento de funcionarios. 1964.
7. ARGYRIS C. Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness. Irvin Dorsey. 1962.
8. ARGYRIS C. The CEO Behavior. Key to organization development. Rev. de Harvard. 1973.
9. ARGYRIS C. On the future of Laboratory Education. The Journal of -- applied behavioral Science 3 - nº 2. 1967.

10. BACON A. Manual de auditoría interna. Uthea. México. 1979.
11. BASS B. Some possible lessons for organizational development. Journal of applied behavioral Science. 3 nº2. 1967.
12. BECKAARD R. The Confrontation Meeting. Harvard Business Review. Marzo-Abril 1979.
13. BECKAARD R. Organization Development: strategies and Models. Addison Wesley. 1969.
14. BENNE K. y SHEATS P. Functional Roles of group Members. Journal of social Issues. Primavera. 1948.
15. BENNIS W.G., BENNE K.D. y CHIN R. "The Planning of Change". Holt Rinehart and Winston. New York. 1969.
16. BENNIS W.G. Desarrollo organizacional. Su naturaleza, orígenes y perspectivas. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá. 1973.
17. BENNIS W.G. "Leadership theory and Administrative behavior"Administrative Science Quarterly. 4 -3. Septiembre 1959.
18. BERLO D. El proceso de la comunicación. El Ateneo. Buenos Aires. 1969.
19. BLAKE R. El Grid para la máxima eficacia en supervisiones. Diana. México. 1977.
20. BLAKE R. y MOUTON Managing Intergroups Conflict in Industry. Gulf Publishing Company. Houston. Texas. 1964.

21. BLAKE y MOUTON. El modelo de cuadro organizacional Grid. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá. 1973.
22. BLAKE y MOUTON. Corporate Excellence Through Grid Organization Development. Gulf Publishing. Houston. 1968.
23. BLEGER J. Psicología de la conducta. Paidós. Buenos Aires. 1979.
24. BRADFORD, BENNE y LIPPIT. The laboratory Method in F. Group Theory and Laboratory. Benne Editores. New York. 1964.
25. BRASS. Psicología de las organizaciones. Cecsá. México. 1972.
26. BRENNER. C. Elementos fundamentales del psicoanálisis. Libros básicos. Buenos Aires. 1968.
27. BROWN A.C. La psicología social en la empresa. Fondo de Cultura Económica. México. 1958.
28. BUCHER K. Psicología de la forma. Morata. Madrid. 1965.
29. BUCKLEY W. Sociology and Modern System Theory. Englewood Prentice Hall. 1967.
30. BUSHELL D. Planning, Change in Education. Harcourt. New York. 1971.
31. CASADO D. Organización, conflicto y estrategias de negociación. Margva. Madrid. 1975.

32. CARTWRIGHT D. y ZAWDER A. Dinámica de los grupos. Trillas, México, 1971.
33. CUMMINGS L. y SCOTT W. Organizational Behavior and human Performance, Hornewood III. Irvin-Dorsey, 1969.
34. CURLE A. Education for Liberation. John Wiley and Sons, New York, 1973.
35. CHIN R. y BENNE K. General Strategies for effecting changes in human Systems, New York, 1969.
36. DAVIS M. Teoría de juegos. Alianza Universidad, Madrid, 1971.
37. DAVIS S. An organic problem-solving method of organizational change. The journal of applies behavioral science 3 nº 1. 1967.
38. DIAZ ALLUE M. T. Problemática académica del universitario madrileño. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1973.
39. ETZIONI A. Complex Organizations: A sociological Reader. Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1961.
40. ETZIONI A. La sociedad activa. Ed. Aguilar, Madrid, 1980.
41. ETZIONI A. y ETZIONI E. Social Change: sources, patterns and consequences, Basic Books, New York, 1964.
42. EVAN W. Handbook of Organizations, Rand Mc Nally, Chicago, 1965.

43. FERNANDEZ OTERO. El factor humano en la organización empresarial de un centro educativo. Evaluación de la participación. Tesis doctoral. Facultad de F. y L. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. 1973.
44. FESTINGER L. y KATZ D. Métodos de investigación en ciencias sociales. Paidós. Buenos Aires. 1965.
45. FOMBEUR Y. Formación en profundidad. Guadarrama. Madrid. 1974.
46. FORD. Motivation Through the work itself. American Management Association. New York. 1969.
47. FORDYCE W. Métodos de desarrollo organizacional para ejecutivos. Fondo Educativo Interamericano. México. 1976.
48. FOWLER N. Tratado de auditoría. Contabilidad Moderna. Buenos Aires. 1977.
49. FRENCH W.L. y BELL. Organization Development. Englewood Cliffs N. J. Prentice Hall. 1973.
50. FROMM E. El miedo a la libertad. Linari. Buenos Aires. 1947.
51. FROMM E. Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Diana. México. 1967.
52. GALANTIER E., MILLER G. y PIBRAM K. The structure of behavior. Holt Rinehart. Winston. Nueva York. 1960.

53. GALBRAITH. Planificación de organizaciones. Fondo Educativo Interamericano. México. 1977.
54. GARCIA RUBIO. Evolución del concepto de profesor en el siglo XX. Tesis doctoral. Facultad de F. y L. de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid. 1974.
55. GARDNER L. E. Patterns of Organization Change. Harvard Business Review. Mayo-Junio 1967.
56. GARDNER Y.W. La evolución constante. Libreros Mexicanos Unidos. México. 1965.
57. GELINIER G. Dirección participativa por objetivos. Asociación para el progreso de la dirección. Madrid. 1968.
58. GELLERMAN S. Problemas humanos de 12 empresas. Guadarrama, Madrid. 1966.
59. GOLDEN H. To nature humaneness: Commitment for the "Yo's ", Association for supervision and curriculum development. Washington. 1970.
60. GOLEMBIEWSKI R. T. y GIBSON F. Managerial Behavior and Organization demands. Rand Mc Nally. Chicago. 1967.
61. GOODMAN P. Growing up Absurd. A. Knopf. New York. 1960.
62. GRIFFITHS D. Administrative theory and change in organizations. Bureau of publications. Universidad de Columbia, New York. 1964.

63. HAIRE M. Modern Organization theory. Wiley. New York. 1959.
64. HARRIS T.A. Yo estoy bien, tú estás bien. Grijalbo. Barcelona. 1973.
65. HARRISON R. Choosing the Depth of organizational Intervention Applied Behavioral Science 6 - nº2. 1970.
66. HERMAN STANLEY M. What Is this thing Called Organization Development. Personnel Journal. Agosto. 1971.
67. HERSEY P. y BLANCHARD K.H. La administración y el comportamiento humano. Editora Técnica. México. 1970.
68. HERZBERG F. The Motivation to work. John Wiley and Sons. New York. 1960.
69. HERZBERG F. One More Time. How do you motivate employees?. Harvard Business Review. Enero-Febrero. 1968.
70. HOMANS G. El grupo humano. Editora Universitaria. Buenos Aires. 1953.
71. HORNSTEIN H.A., BUNKER B.B. y otros. Social Intervention: A behavioral Science Approach. The Free Press. Nueva York. 1971.
72. HUBERMAN A.M. Cómo se realizan los cambios en la Educación, una contribución de estudio de la innovación. Experiencias e innovaciones en Educación nº 4. Unesco OIE. 1974.

73. HUSE E. y BOWDITCH J. El comportamiento humano en la Organización. Deusto, Bilbao. 1975.
74. JARDILLER P. La organización humana de las empresas. Tecnos, Madrid. 1969.
75. KAHN R.L.D., WOLFE M. y otros. Organizational Stress: studies in Role conflict and Ambiguity. Wiley, Nueva York. 1964.
76. KATZ D. y KAHN R.L. The socialpsychology of organizations, Wiley, New York, 1966.
77. KATZ. Psicología de la forma. Espasa Calpe. Madrid. 1945.
78. KELMAN H.A. A time to speak. Yorsey - Bass. San Francisco. 1968.
79. KEPNER C. El directivo racional. Castilla. Madrid. 1969.
80. KOLB D. y otros. Psicología de las organizaciones. Castillo, Madrid. 1977.
81. KORMAN. Psicología de la industria y las organizaciones. Marova. Madrid. 1978.
82. KURILOFF A. Organization Development for Lurvival. American Management Association, Nueva York. 1972.
83. LAFARGA J. Desarrollo del potencial humano. Trillas. México. 1978.

84. LAPASSADE G. El análisis institucional. Campo Abierto. Madrid. 1977.
85. LAPASSADE G. La entrada en la vida. Fundamentos Diana. Madrid. 1973.
86. LAPASSADE G. Grupos, organizaciones e instituciones. Granica. Barcelona. 1977.
87. LAWRENCE P. y LORSCH J. Desarrollo de organizaciones: diagnóstico y acciones. Fondo Educativo Interamericano, Bogotá. 1973.
88. LAWRENCE P. y LORSCH J. Organización y ambiente. Labor. Barcelona. 1973.
89. LAWRENCE P. The changing of organizational behavior patterns. Harvard University Press, Cambridge. 1958.
90. LEAVITT H. The social science of organization. Englewood Cliffs N. J. Prentice Hall. 1963.
91. LEAVITT H. Applied Organization Change in Industry: structural. John Wiley and Sons. New York. 1964.
92. LEVINSON H. Management by whose objectives. Harvard Business Review. Agosto. 1970.
93. LIKERT R. Un nuevo método de gestión y dirección. Deusto. Bilbao. 1965.
94. LIKERT R. El factor humano en la empresa. Deusto. Bilbao. 1968.

95. LINDON DENIS. Marketing Político y Social. Tecniban, París. 1976.
96. LIPPITT R. Organization Renewal: achieving viability in a changing -- world. Appleton Century Crofts. Nueva York, 1969.
97. LIPPITT R. La dinámica del cambio planificable. Amorrortu, Buenos - Aires. 1970.
98. LITWIN G.H. Motivation and Organization Climatic. Harvard Business School, Cambridge. 1968.
99. LUNDBERG. Toward differentiating organizational development from me nagerial consultants. Modern Management. 1977.
100. Mc GREGOR D. La participación en la industria. Hispano Europea. Bar celona, 1969.
101. Mc GREGOR D. El aspecto humano de las empresas. Diana, México. 1968.
102. Mc GREGOR D. El administrador profesional, Diana, México. 1970.
103. MAGER R. Formulación operativa de objetivos didácticos. Marova. Ma- drid. 1975.
104. MAGUILES N. Action Research and the consultation process. Business Perspectives. 1968.
105. MARCH J. y SIMON H. Teoría de la organización. Ariel, Barcelona. 1977.

106. MARCH J. Handbook of organizations. Rand Mc. Nally, Chicago, 1965.
107. MARROW A.Y. y otros. Management by participation. Harper and Row, New York, 1967.
108. MASLOW A. The psychology of science. Reconnaissance. Chicago, 1966.
109. MASLOW A. Motivación y personalidad. Sagitario. Barcelona, 1975.
110. MASLOW A. El hombre autorrealizado. Kairos. Barcelona, 1976.
111. MASLOW A. Exceptional Management: A journal. Homewood Ill. Irwin-Dorsey, 1965.
112. MAYO E. Problemas humanos de una civilización industrial. Nueva Visión. Buenos Aires, 1972.
113. MAZZALONNI. Pour une strategie européenne de l'entreprise. Revue -- Française de Gestion. Septiembre-Octubre 1977.
114. MEIGNIER R. El análisis de grupo. Morova. Madrid, 1971.
115. MERTON R. Teoría y estructura sociales. Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
116. MORENO G. Conflicto y anticonflicto en los procesos sociales. Moncada, Madrid, 1975.
117. NISBET R. Cambio social. Alianza Universidad, Madrid, 1979.

118. PAGES M. L'orientation non directive en psychotherapie. Dunod. París. 1970.
119. PARTIN J. Perspectivas del desarrollo organizacional. Fondo Educativo Interamericano, México, 1977.
120. PERETTI M. El concepto de cultura educativa, Marfil. Alcoy. 1967.
121. PERETTI M. El pensamiento de Carl Rogers. Madrid. 1979.
122. PERETTI M. Libertad y relaciones humanas. Marova. Madrid, 1971.
123. PERETTI M. Las contradicciones de la cultura y la pedagogía. Studium. Madrid. 1971.
124. PIAGET. El estructuralismo. Proteo, Buenos Aires. 1968.
125. PROHASKA L. El proceso de maduración en el hombre. Herder. Barcelona. 1973.
126. RIVIER C. L'analyse dynamique en sociologie. Presses Universitaires de France. París. 1978.
127. ROGERS C. El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires. 1961.
128. ROGERS C. Libertad y creatividad en educación. Paidós. Buenos Aires. 1975.
129. ROGERS C. y KINGET G. Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la terapia no directiva. Alfabeta. Madrid. 1967.

130. SALAZAR VEGA A. Estrategia de una buena planificación de la educación y sus características. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1975.
131. SCHEIN E.H. Psicología de la organización. Castillo, Madrid, 1973.
132. SCHEIN E.H. Process consultation: Its role in organization development, Addison-Wesley Publishing Co, Mass, E. U. A. 1969.
133. SCHEIN E.H. y BENNIS W.G. Personal and Organizational change - Through group methods the laboratory approach, Wiley, Nueva York, 1965.
134. SCHUMACHER, Lo pequeño es hermoso, Blume, Madrid, 1978.
135. SCOTT, Every Employee a Manager, California Management Review, 1968.
136. SEILER J.A. Systems Analysis in Organizational behavior, Homewood III, Irvin - Dorsey, 1967.
137. SIGUAN M. Problemas humanos del trabajo industrial, Rialps, Madrid, 1963.
138. SKINNER B.F. Más allá de la libertad y la dignidad, Fontanella, Barcelona, 1972.
139. SMITH A. D. The concept of social change: A critique of the functionalist theory of social change, Monographs in social theory, London, 1973.

140. SPICERE. Problemas humanos en el cambio tecnológico. Letras. México, 1963.
141. STEINER G. Top Management Planning. Mac Millan, 1969.
142. TANNENBAUM, P. Control in organizations. Mc. Graw-Hill Book, New York, 1968.
143. TANNENBAUM, P. Liderazgo y organización. Troquel, Buenos Aires, 1971.
144. TANNENBAUM, P. Psicología de la organización laboral. Cecsá. México, 1968.
145. TRIST E.L. Socio-Technical System. Tavistock, Londres, 1960.
146. TURNER A. A conceptual Scheme for describing work group Behavior. Paul Lawrence y Sector editors (Homewood Ill.) 1965.
147. VAZQUEZ. Objetivos y metodología del perfeccionamiento de los profesores. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1973.
148. WALTON R.E. Conciliación de conflictos interpersonales: confrontación y consultación de mediadores. Fondo Educativo Interamericano. Bogotá, 1973.
149. WATSON G. Social Psychology: Issues and Insights. Lippincott. Philadelphia Penn, 1966.

- 256 -

150. WATZLAVICK P. Cambio: formación y solución de problemas humanos.
Herder, Barcelona, 1976.



BIBLIOTECA